PEDAGOGÍA SOCIAL ~ EDUCACIÓN SOCIAL

Construcción científica e intervención práctica

GLORIA PÉREZ SERRANO

narcea

Pedagogía Social
~
Educación Social

Construcción científica e intervención práctica

Gloria Pérez Serrano

Segunda edición

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

GLORIA PÉREZ SERRANO ha publicado en esta Editorial:

- **Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural.** ***Aplicaciones prácticas***
- **Elaboración de Proyectos Sociales.** ***Casos prácticos***

A mis padres
que tanto me han animado
a lo largo de mi vida

Índice

PRESENTACIÓN, José María Quintana Cabanas
INTRODUCCIÓN

1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Vía histórica: ¿Qué motivó el nacimiento de la Pedagogía Social?

La Pedagogía Social clásica. La Pedagogía Social en Alemania.

Representantes de la Pedagogía Social

Pestalozzi. La obra pedagogico-social de A. Kolping. Hitos pedagógicosociales en el s. XIX.

La Pedagogía Social Moderna. Diesterwerg y Kerschensteiner

Etapas de la Pedagogía Social en Alemania

Primera etapa (1850-1920). Segunda etapa: La tradición historicista y hermenéutica. H. Nohl (1920-1933). Tercera etapa (1933-1949): Utilización de la Pedagogía Social para la propaganda política. Cuarta etapa: Desde 1949 a nuestros días. Delimitación profesional. Conclusión.

2. OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

La educación como ámbito del saber

Filosofía de la ciencia y problemas epistemológicos. Ciencias Sociales y su clasificación. La educación como ámbito del saber. ¿Qué tipo de ciencia es la Pedagogía?

Objeto de estudio de la Pedagogía Social

La educación del individuo para vivir en comunidad (Natorp, Ruiz Amado). La educación en su relación con la sociedad (Luzuriaga). La sociedad educadora (Volpi, Rutelli). Educación Social del ser humano. La sociabilidad (Fermoso, Marín, Arroyo, Ortega y Pérez).

Qué se entiende por Pedagogía Social

Conceptos de autores relevantes. Nuestra definición de Pedagogía Social.

Diferentes concepciones de la Pedagogía Social

Pedagogía Social como doctrina de la formación social del individuo. Como

doctrina de la educación política y nacionalista del individuo. Como teoría de la acción educadora de la sociedad. Como doctrina de la beneficencia, pro-infancia y juventud. Como doctrina del sociologismo pedagógico.

3. LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO CIENCIA. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La Pedagogía Social entre las Ciencias de la Educación

La educación en el marco del saber pedagógico. La Pedagogía Social entre las Ciencias de la Educación.

Carácter científico de la Pedagogía Social

Carácter normativo y prescriptivo de la Pedagogía Social. Carácter teóricopráctico de la Pedagogía Social.

La Pedagogía Social y su relación con otras disciplinas

Pedagogía Social y Pedagogía General. Pedagogía Social y Psicología Social. Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Pedagogía Social y Trabajo Social.

Diferentes perspectivas de la Pedagogía Social

Pedagogía Social como ayuda. Pedagogía Social como una tecnología social. Pedagogía Social como saber autónomo (Pedagogía especial y tecnología social).

Especificidad disciplinar de la Pedagogía Social

Objeto de estudio de la Pedagogía Social. Ciencia pedagógica. Ciencia práctica y aplicada. Integración teórica. La Pedagogía Social como Ciencia de carácter interdisciplinario. Métodos en Pedagogía Social. Vertiente profesional de la Pedagogía Social.

4. LA EDUCACIÓN SOCIAL. OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Perspectivas según algunos autores

Problemas conceptuales

Vertientes de la Educación Social: socialización y tratamiento de la inadaptación social. Aportaciones de diversos autores. ¿Qué se entiende por Educación Social? Objetivos de la Educación Social.

Perspectivas de la Educación Social

La Educación Social supone una intervención desde el ámbito socioeducativo. Pretende corregir la concepción clásica de institucionalización. Es una practica social que media en la socialización de

los individuos. Propone acciones ajenas a lo subsidiario y asistencial. Es un recurso integrado en la comunidad. Definición de Educación Social. Vinculación con otros conceptos.

El educador y el pedagogo social

Ámbitos de intervención del educador social. Profesionalización y funciones del educador social. Profesionalización del pedagogo social.

5. LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO DISCIPLINA ACADÉMICA

La Pedagogía Social en la Universidad española

Desplazamiento de la Pedagogía Social a la Sociología de la Educación. Resurgir de la Pedagogía Social en la Universidad española. Colaboración entre profesores de Universidad y educadores sociales. Producción científica.

¿Cómo ha surgido la figura del educador social?

Títulos de Educación Social y Pedagogía Social

Título de Diplomado en Educación Social. Título de Licenciado en Pedagogía Social. Impulso de la Pedagogía Social en la Universidad.

Espacios profesionales del educador social y pedagogo social

Vinculación teoría-práctica en la formación del educador y pedagogo social

6. EL MÉTODO HEURÍSTICO EN EDUCACIÓN. VÍA ANALÍTICA DE DIFERENCIACIÓN DISCIPLINAR

Aproximación al concepto de método

Hitos en el desarrollo del método

Precursores. Desarrollo del método. De Descartes a nuestros días.

El problema del método

Paradigmas en la investigación en educación

Paradigma positivista/postpositivista. Paradigma interpretativo. Paradigma sociocrítico. Paradigma orientado a la decisión y al cambio. Debate sobre el positivismo y el enfoque sociocrítico. Debate entre Adorno y Popper.

Análisis comparativo y soluciones propuestas

Propuesta de comparación. Unidad, diversidad o complementariedad paradigmática. Síntesis de las visiones analizadas.

¿En qué consiste la investigación socioeducativa?

Investigación vinculada al contexto. Problemas metodológicos y consideraciones generales.

7. LA PEDAGOGÍA SOCIAL DESDE LOS DIFERENTES PARADIGMAS

Perspectivas y polémica sobre los paradigmas de la Pedagogía Social

Perspectiva cualitativa. Orientación del raciocinio critico (Brezinka, Rössner). Orientación interpretativa-simbólica y hermenéutica (Nohl, Pallat, Litt, Bäumer). Orientación crítica (Mollenhauer, Giesecke). Aportaciones desde los diferentes paradigmas a la Pedagogía Social

Hacia un pluralismo integrador multimétodo

Principio de complementariedad/diferencia. Nexos de unión. Aportación a la Educación Social. Apuesta por la investigación multimétodo. La unidad de la investigación educativa. Los valores como eje.

Reflexiones sobre el proceso

Reputación de la investigación educativa. Recursos humanos y creación de equipos interdisciplinares. Dificultades y barreras de la investigación en Pedagogía Social.

8. INTERVENCIÓN EN PEDAGOGÍA SOCIAL

Técnicas específicas de intervención en Educación Social

Técnicas preventivas, de ayuda, de carácter terapéutico, orientadas a trabajar el currículum social, de resolución de conflictos.

Elaboración y diseño de Proyectos Sociales

Elementos para elaborar un Proyecto

Diagnóstico y análisis de la realidad. Planificación. Aplicación-ejecución. Evaluación. Informe y difusión de la información. Reflexión crítica

EPÍLOGO: JOSÉ MARÍA QUINTANA CABANAS

BIBLIOGRAFÍA

Presentación

LA PROFESORA Gloria Pérez Serrano nos ofrece una obra que representa un compendio muy completo de esta nueva ciencia pedagógica que es la *Pedagogía Social*. Pocas personas hay en España que sean tan calificadas como ella para abordar esta magna empresa, pues ha asistido, como protagonista activa, en todo el proceso de gestación de dicha ciencia en nuestro país, a lo largo de más de veinte años, desde las Primeras Jornadas Nacionales celebradas en Sevilla en 1981 y el Encuentro Internacional tenido en Santiago de Compostela en 1982; y, paralelamente, en el proceso de implantación de esta ciencia como asignatura en el plan de estudios pedagógicos y, más aún, como una especialidad autónoma en los mismos y como carrera universitaria, reconocida oficialmente como una Diplomatura de Educación Social y pugnando por que igualmente sea establecida una Licenciatura en Pedagogía Social.

Toda esta ingente labor constructiva, organizativa y hasta reivindicativa, la ha realizado la Doctora Pérez Serrano en sus actividades de docencia, investigación, publicaciones y coordinación corporativa. Fue de las primeras personas que enseñaron Pedagogía Social en la Universidad, en este caso la UNED, luego como Catedrática de Pedagogía Social en la Universidad de Sevilla y, actualmente de nuevo en la UNED, completando la enseñanza de la asignatura con cursos de doctorado, de posgrado y masters de esta disciplina. La investigación la ha llevado a profundizar en diversos ámbitos de la misma, especialmente la metodología (y en particular los métodos cualitativos y de dinámica de grupos), la educación cívica, la educación democrática y la Animación Sociocultural. Todo esto lo ha ido plasmando en una serie de valiosas publicaciones, que se han ido jalonando periódicamente, de forma ininterrumpida, a lo largo de esos veinte años, y de los cuales la obra que ahora nos ofrece representa, a la vez, una culminación científica y una especie de perspectiva global, constituyendo un exponente de la visión general y básica que ella tiene de la Pedagogía Social, y de la madurez intelectual con que la contempla y nos la muestra.

Año tras año han ido apareciendo, en diversas Universidades, obras de carácter general de Pedagogía Social, que revelan la vitalidad y notable preparación de los profesores que a ella se dedican. El libro de Gloria Pérez Serrano viene a unirse a ellos, con personalidad propia y como un valioso cuadro en esa espléndida galería, buen testimonio de que la Pedagogía Social, nacida ayer, ha alcanzado hoy ya su edad adulta. Todo ese colectivo de profesores están pugnando por afianzar su corporatividad

profesional frente a otros grupos que también se dedican al Trabajo Social en otras facetas del mismo, y junto a los cuales desean trabajar por la mejora de la sociedad, tanto en la población en general (infantil, joven y adulta) como en los grupos marginales de ella, promoviendo en todos la deseable socialización. También en esta organización profesional corporativa, está implicada la autora del presente libro, haciendo propuestas a la Administración estatal para que sea reconocido el estatuto del pedagogo social y organizando encuentros de educadores sociales.

Toda esta vasta panorámica es la que se refleja en las páginas que siguen.

JOSÉ MARÍA QUINTANA CABANAS

Introducción

ESTA OBRA dedicada a la Pedagogía Social tiene como finalidad presentar una visión de la evolución histórica de esta disciplina así como profundizar en su concepto, en el método y en sus diferentes áreas de intervención, siendo éstos los elementos básicos de la estructura del texto. El estudio gira en torno a dos ejes fundamentales: la *Pedagogía Social y la Educación Social.* La primera, como ciencia y, la segunda, como ámbito de aplicación práctica. En el caso presente, se da la circunstancia de su novedad. Aunque no se puede afirmar que gran parte de los contenidos que le son propios sean nuevos —otra cosa muy distinta es que resulten novedosos—, sí presenta, en cambio, un importante rasgo de novedad la materia como tal, dado que todavía no existen muchas publicaciones al respecto. Por todo ello, no ha sido nada fácil elaborar un texto que intenta sistematizar los ejes fundamentales de la Pedagogía Social y la Educación Social. Ahora bien, como señala un reciente documento de la UNESCO: «El futuro no es un lugar a donde vamos, sino que estamos creándolo, y sus caminos cambian tanto al que los hace como a los que se destinan».

Los informes internacionales de los últimos años coinciden en un aspecto que consideran clave y esperanzador de cara al futuro que se presenta incierto. Destaca el papel que está llamada a desempeñar la educación como factor de promoción, desarrollo e igualdad entre los pueblos: hoy nadie duda de que la educación es el pilar fundamental para construir la paz y la libertad de las personas; sin ella no habrá desarrollo posible. La Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI destaca que en «la agenda de la humanidad no hay problema más importante que la educación». Igualmente, para Mayor Zaragoza: «Educar, no es solamente inculcar saber; consiste en despertar el enorme potencial de creación que cada uno de nosotros encierra, para que cada uno de nosotros esté en condiciones de abrirse y aportar su mejor contribución a la vida en sociedad».

Todas las personas tienen derecho a la educación. Esto implica el derecho que el individuo tiene a desarrollar todas sus posibilidades y la obligación de la sociedad de transformar estas posibilidades en relaciones efectivas y útiles. La educación es uno de los conceptos más amplios y con más capacidades de propiciar y generar una convivencia armónica en sociedades que se encuentran debatiéndose entre el equilibrio y el terror. Como manifiesta Wells: «La historia humana se está convirtiendo cada vez más en una carrera entre la educación y la catástrofe». La educación puede considerarse como un factor de armonía en el contexto de mundialización creciente de la sociedad humana.

La mejor manera de preservar el futuro es diseñar una educación eficaz, razonable y capaz de ofrecer a los jóvenes un mensaje espiritual de calidad. *¿Cómo no creer que la educación genera la democracia y el porvenir de los hombres y de los pueblos*? La educación pone también en cuestión el problema de las relaciones entre la identidad del grupo y la identidad universal, entre lo particular y lo general. *¿De qué manera podemos actuar*? Es necesario definir bien las finalidades de la educación: concebirla como principio para el desarrollo integral del individuo y capaz de abrirse a una sociedad pluralista. Formar no simplemente individuos, sino seres sociales abiertos a la comunicación, al diálogo; ciudadanos capaces de asumir responsabilidades y luchar contra la desigualdad de oportunidades.

El debate de la educación debe ser un debate social. Es decir, para lograr desarrollar las finalidades antes mencionadas, es preciso que el problema de la educación constituya un debate público, en el que participen no solamente las instituciones, gobiernos y organizaciones no gubernamentales, sino la sociedad civil. Todos los individuos deben sentirse implicados.

La familia, la escuela y los medios de comunicación social han de preparar a las personas para convivir, colaborar y ser solidarios. Una institución sola no puede ocuparse de esta tarea, precisa de la colaboración de todos.

Se aspira a facilitar ese camino mediante la elaboración de este estudio. Como *principios* que lo inspiran se señalan algunos de los más relevantes, enmarcados en el Art. 1 de la Declaración de la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (Jomtien, Tailandia, 1990): «La meta del desarrollo de la educación es la transmisión y enriquecimiento de la cultura general y de los valores morales. Es en estos valores donde los individuos y la sociedad encuentran su identidad. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje contribuye a promover la educación de otros y favorecer la causa de la justicia social, conseguir la protección ambiental, ser tolerantes respecto a otros sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren del suyo, asegurando que los valores humanísticos comúnmente aceptados y los derechos humanos son respetados, y trabajar por la paz internacional y la solidaridad en un mundo interdependiente».

Este trabajo pretende poner de manifiesto varias afirmaciones:

- *El desarrollo personal y la mejora social* constituyen no dos polos opuestos, sino la cara y cruz de una misma moneda que dejaría de existir al eliminar uno de ellos. No se puede lograr la autorrealización personal al margen del medio social en el que se está inserto, como tampoco es posible el progreso social sin tener en cuenta las aportaciones innovadoras de las personas comprometidas con la sociedad. La educación en sus diferentes niveles educativos debería orientarse hacia el desarrollo de estos valores.
- *La persona humana es una realidad abierta* que necesita ponerse en contacto con el mundo que le rodea, con *el otro* y con *los otros;* pues convivir implica entrar en relación con los otros, hace referencia a la alteridad. Por lo mismo, la convivencia constituye el fundamento de la vida moral.

– *La educación es un proceso.* Debe prestarse atención a los resultados, a los *output* y al rendimiento. Ahora bien, la Educación Social se juega en los procesos; por ello, conviene prestarles la máxima atención. En ellos confluyen toda una serie de variables precedentes y concomitantes que inciden en el aprendizaje. Los procesos de Educación Social son bastante complejos; el sujeto debe impregnarse de una serie de valores y actitudes morales y cívicas que requieren un clima, un tiempo, una situación y, sobre todo, un profesorado con preparación específica.
– *Como principios de carácter educativo* se podrían destacar: *la socialización* a través del aprendizaje cooperativo, la atención a las *diferencias individuales* y a la diversidad, así como *la actividad* como motor del "aprender haciendo". Estos principios se reflejan en el estudio en lo que se ha denominado logro de objetivos y competencias. La educación juega un papel importante en la construcción de un modelo de convivencia cultural. Como subraya el informe *Delors* (1996:104): «Enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia de todos los seres humanos… El descubrimiento del otro pasa necesariamente por el conocimiento de uno mismo».

La formación para la convivencia es parte de esa deseable educación y aprendizaje a lo largo de la vida, a modo de educación permanente o continua. Esa tarea solamente puede llevarse a cabo con plena eficacia si el sistema educativo y la educación no formal cuentan con el compromiso y el apoyo de la familia y de la comunidad respectiva en su concepto más amplio, además de la colaboración activa de otras instituciones preeminentes tales como las correspondientes a comunidades espirituales, las empresas y sus órganos de gobierno, la administración pública, los medios de comunicación, los periodistas, etc. En resumen, educar para la convivencia democrática es responsabilidad y tarea de todos, porque requiere sustentarse sobre sólidas bases sociales y nutrirse en una profunda fundamentación moral, en vez de limitarse a un simple adiestramiento o a reflejos artificiales. De hecho, también resulta fundamental una participación responsable y progresiva de los propios educandos. En consecuencia, toda convivencia democrática debe atender tanto al ámbito familiar, escolar y de la comunidad local, como al regional, nacional y de la comunidad internacional, todo ello basado en el respeto a cada individuo y a la comunidad, a fin de lograr el pleno desarrollo de la dimensión individual y social del educando.

Convivir es un arte que se aprende, algo que merece la pena descubrir, y lograrlo es su premio. Convivir implica no exigir que los demás vivan a mi ritmo, sino que a mí me merezca la pena acomodarme a las necesidades y ritmos de los otros. Convivir no es parasitar a costa de los demás, sino compartir ámbitos y experiencias. En la convivencia hay que desarrollar un talante conciliador, aprender a coordinar la propia autonomía con la libertad de los demás. Aprender a convivir exige, en suma, cultivar actitudes de apertura, interés positivo por las diferencias y respeto por la diversidad, enseñando a resolver las diferencias de manera constructiva y pasando de las situaciones de conflicto a las de reconciliación. De este modo, se puede lograr una «convivencia armónica»,

como el director de orquesta que logra la armonía con la disciplina a la que todos se someten porque respeta la peculiaridad y calidad de cada instrumento.

Los informes internacionales postulan la idea de cohesión social, que exige una imagen renovada de ciudadanía. No ha de fundarse únicamente en consideraciones económicas y en el concepto estrecho de estado-nación, sino que deberá avivar el sentido y el espíritu de equidad socioeconómica y la solidaridad cosmopolita. En el momento actual, es necesario revisar el *contenido* y los *métodos* de la educación para la ciudadanía y orientarlos hacia el desafío de una formación de ciudadanos demócratas capaces de definir nuevas fórmulas de cohesión social que posibiliten «vivir juntos» en sociedades plurales, aspecto relevante de la Pedagogía Social.

La investigación constituye una dimensión imprescindible para el avance del conocimiento. En este sentido, es un eje en la vida universitaria; en un mundo en continuo cambio y con grandes demandas sociales, el conocimiento que no avanza retrocede. En el campo que nos ocupa, la Pedagogía Social, precisa de una investigación constante y profunda con el fin de consolidar este ámbito del conocimiento y abrir nuevas líneas de acción socioeducativa.

En el nivel universitario *la investigación tiene que jugar un papel prioritario*, ya que las funciones asignadas a la Universidad son fundamentalmente la docencia y la investigación. La dimensión investigadora estará presente en los objetivos, contenidos y tareas a realizar y la reflexión *crítica e investigadora* debe presidir la vida universitaria actuando como motor del cambio. La crítica implica la mejora e integración de posiciones contrapuestas. El universitario afrontará los problemas partiendo de la reflexión crítica sobre los mismos, la investigación y la búsqueda de soluciones alternativas. Sólo desde una visión teórica y científica podrá satisfacer el criterio de la autonomía profesional.

El principio que orienta este libro es la búsqueda de la *coherencia* entre la teoría y la práctica. La coherencia, por todos demandada, no siempre resulta fácil en un trabajo de estas características. El hilo conductor que vertebra la obra, así como la meta hacia la que tiende, es la *formación integral* del sujeto desde la vertiente de la Educación Social. Esta vertebración inicial se plasmará en una *secuencia lógica* entre los diferentes capítulos. Los criterios de *coherencia, secuencia lógica* y *pertinencia* están en la base del estudio.

Este trabajo se articula en dos grandes apartados diferentes y complementarios. En primer lugar, se ha dedicado el esfuerzo a la *clarificación conceptual* de la Pedagogía Social lo que ha permitido entrever, ya desde el principio, la finalidad, el contenido y los límites de la disciplina.

En segundo lugar, la pregunta sobre el *método* guarda una estrecha relación con el concepto y la finalidad de la disciplina. En el fondo, se podría afirmar que el concepto, el método y las vías de acceso a la información constituyen una única cuestión, vista desde perspectivas diferentes. Determinando adecuadamente el concepto, es lógico que resulte más clara su finalidad; una vez establecida ésta, quedarán patentes las vías de

investigación o los métodos para lograr los objetivos que se pretenden conseguir al cultivar esta materia. En los capítulos dedicados al estudio de los métodos de investigación de Pedagogía Social y Educación Social, se intenta presentar una visión suficientemente clara y completa de las diferentes líneas de investigación que delimitan el campo objeto de estudio.

La finalidad de esta obra es que la Pedagogía Social se beneficie del impulso que pueda aportarle ya que es fruto de una larga reflexión contrastada con la realidad viva. Se pretende que de sus ideas puedan derivarse aplicaciones prácticas que mejoren las condiciones de vida de personas de toda índole.

Esta obra se dirige a los interesados por la Pedagogía Social y la Educación Social tanto desde la reflexión teórica como desde el amplio campo de la acción social en el deseo de que contribuya a desarrollar la teoría y la práctica, así como a abrir nuevos caminos que impulsen el desarrollo de la ciencia pedagógico-social y de su praxis en el discurrir del tercer milenio

No quiero finalizar esta introducción sin reconocer la valiosa colaboración de muchas personas y amigos que con su ayuda y apoyo constante han contribuido a revisar y enriquecer el contenido de esta obra. Entre ellas quiero mencionar por su significativa dedicación a Victoria Pérez de Guzmán Puya y de manera especial a Fernando López Noguero y a Sara de Miguel Badesa, quienes en ningún momento regatearon tiempo ni esfuerzo para que este libro viera la luz. Mi gratitud también para el profesor José María Quintana Cabanas quien ha tenido la amabilidad de redactar la presentación y el epílogo, subrayando sus aspectos más relevantes. A él le debemos todos los profesores de Pedagogía Social la primera obra publicada en España con este título; ha sabido acercarnos la Pedagogía Social alemana con claridad, sabiduría e inteligencia. Su personalidad como pedagogo y humanista le definen como padre de la Pedagogía Social española. Como compañero, maestro y amigo quiero expresarle mi más sincero reconocimiento.

1

Origen y evolución de la Pedagogía Social

LOS ANTECEDENTES de la Pedagogía Social se remontan en el tiempo a los siglos XVIII y XIX. No obstante, su denominación es más reciente, si bien se pueden encontrar referencias a lo social desde la antigüedad.

Identificar el origen y evolución de una disciplina no es tarea fácil; tampoco lo es conceptualizar el complejo ámbito de la Pedagogía Social. Si nos preguntamos qué es, no podemos contestar con una respuesta única. Son diversos los caminos que se han seguido para intentar construirla con coherencia y credibilidad.

Para definir la Pedagogía Social se nos plantean una serie de cuestiones: ¿De qué tipo de saber se trata? ¿Es teórico o práctico? ¿Es una ciencia? Si lo es, ¿de qué clase?, ¿cuál es su objeto de estudio y cuáles sus métodos de trabajo?, ¿qué funciones cumple?, ¿para qué sirve?, ¿cuáles son sus ámbitos de intervención? Intentaremos dar respuesta a estas cuestiones, por ello es necesario reflexionar sobre ellas para intentar precisar la identidad de la Pedagogía Social en el complejo panorama de las Ciencias Sociales y Humanas y, de un modo más concreto, en las Ciencias de la Educación.

Para aproximarnos al estudio de la Pedagogía Social se pueden seguir vías diversas. Es muy frecuente considerarla como ciencia, como ciencia social. Analizaremos su ubicación en el contexto de las Ciencias de la Educación y su consideración como ciencia práctica de intervención socioeducativa. Estas vías son de gran interés en el campo objeto de estudio. En algunos momentos nos acercaremos a este camino que parece ya consagrado en el ámbito que nos ocupa. Tengamos en cuenta, sin embargo, que desde que Inkeles (1968:2-36) propuso una triple vía de acercamiento al objeto de la sociología (histórico, empírico y analítico), se va haciendo cada vez más común aplicar el mismo esquema al resto de las Ciencias Sociales, sirviendo como vías de aproximación para clarificar la funcionalidad científica y profesional de cada materia.

Se pretende reflejar una concepción de la Pedagogía Social y de la Educación Social desde percepciones diferentes de aproximación a la realidad que estudiamos. Desde esta triple perspectiva sería necesario profundizar en varias cuestiones; por lo que estudiaremos las aportaciones del contexto social, cultural y educativo que contribuyeron

al nacimiento de la Pedagogía Social. Así nos preguntamos:

- ¿Qué han opinado los filósofos y los pedagogos, más en concreto, los pedagogos sociales, al respecto? Tratamos de profundizar en la vía histórica de configuración de la Pedagogía Social.
- ¿Qué trabajo realizan los que se ocupan de la docencia e investigación en las universidades, así como en los diversos ámbitos del mundo profesional? Esta cuestión constituye la vía empírica de identificación disciplinar.
- ¿Qué dicta la razón? Esta vía nos lleva a la reflexión epistemológica, al terreno de la crítica hermenéutica. Vía analítica de diferenciación disciplinar.

VÍA HISTÓRICA: ¿QUÉ MOTIVÓ, EL NACIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL?

Se ha reforzado el estatus epistemológico de la Pedagogía Social a través de la vía histórica, con aportaciones de corrientes geográficas de gran tradición en Educación Social (Alemania, Francia, Bélgica e Italia), con perspectivas diferentes.

La vía histórica no se limita a revisar lo que se ha venido haciendo en otros países en este campo, sino que se entrelaza con la perspectiva analítica para explicitar nuevos modelos teóricos y constituir así una metateoría.

En nuestro país se ha ido publicando una bibliografía abundante sobre la Historia de la Educación Social, que da lugar a un discurso cada vez más sólido. Los profesores de Historia de la Educación han elaborado trabajos de gran interés sobre temas sociales. Este impulso se ha producido, sobre todo, al introducirse en los planes de estudio de Ciencias de la Educación, la Historia de la Educación Social. Es abundante también la bibliografía sobre los paradigmas de la Pedagogía Social. Se han puesto de relieve diversos enfoques personales que legitiman los *qué* (contenidos), los *cómo* (procesos y estrategias) y los *para qué* (finalidades) de la Educación Social.

Tanto la vía histórica, como la empírica y la analítica, se entrelazan mutuamente en la construcción de la Pedagogía Social. Su división se efectúa tan sólo con fines didácticos; somos conscientes de que en la realidad se construyen entretejiendo el ámbito del conocimiento, en definitiva, objeto del estudio.

Para abordar la perspectiva histórica del nacimiento y evolución de la Pedagogía Social, seguiremos, desde una perspectiva filosófica, sociológica y pedagógica, a diversos estudiosos. No se pretende, en esta ocasión, llevar a cabo un desarrollo exhaustivo del tema, sino diseñar en breves pinceladas el discurrir de la Pedagogía Social. La Pedagogía, como otras muchas ciencias, se desarrolló estrechamente vinculada a la Filosofía y no alcanzó su autonomía hasta hace unas décadas. Desde esta óptica presentamos su evolución histórica.

La Pedagogía Social clásica

Podemos remontarnos como antecedentes históricos para el estudio de la estrecha conexión entre Filosofía y Pedagogía a los sofistas y Platón. Indica Urruti (1911:11), que la propia conciencia ha de ser despertada; mas el conocimiento del conocer necesita ayuda. El principio de la «comunidad» en la educación fue a Sócrates y Platón tan familiar como el de la «espontaneidad»; esto es, la producción personal de todo contenido en el espíritu que se educa. Significa para ellos, esencial y originariamente, filosofar en común.

El hombre, como ya indicaba Platón, no es educado sino por la comunidad y en sí misma. Esto es, el hombre, para llegar a serlo, necesita del hombre. Esta es la idea radical de la educación y el sentido de la parábola de la educación espiritual expresado por Platón, especialmente en *El Banquete.*

Debemos tener presente que el problema de la educación consiste en formar al hombre en su integral plenitud, favoreciendo de un modo justo todas las direcciones esenciales de su persona y actividad. El centro de la doctrina de la educación en Platón es precisamente la «idea». Para él, la idea abarca, al propio tiempo que las leyes éticas, las estéticas y lógicas. Pero el mismo Platón había reconocido en la «idea de bien» la más alta idea. De igual modo, Kant, al determinar en sus *Críticas* las tres direcciones fundamentales del conocimiento, otorgó a la razón práctica, esto es, a la ética, la primacía.

Ahora bien, quien habla de educación, no se refiere tan sólo a idea, sino a dirección y puntos en esta dirección; de leyes que determinan en su unidad y pluralidad las direcciones particulares; esto es, el método. Este concepto, tanto en Platón como en Descartes y en Kant, describe la marcha de la filosofía crítica y adquiere con Pestalozzi el valor de un concepto significativo para la Pedagogía: Pestalozzi ve claro que el método es esencialmente uno y que el método en la educación se refiere en último término, al método del conocimiento; según el cual se construye el objeto en la conciencia.

En la Edad Media se tiende hacia un despliegue armónico del humanismo, con una visión teocéntrica. En el Renacimiento se impone como filosofía de la educación la visión estética, subordinando la ética. Por su parte, la época de las luces ofrece la primacía del intelectualismo y en los tiempos de Kant, de Pestalozzi y del llamado neo-humanismo, se muestran acordes estas direcciones o fuerzas armonizadas y, a su vez, se llega a advertir que tal armonía sólo se puede lograr mediante el reconocimiento de un todo fundamental que no puede ser sino el ético.

La Pedagogía Social en Alemania

La concepción utópica de la educación se desarrolló en Alemania en los siglos XVIII y XIX. Kant estaba convencido de que «cuanto el hombre es se lo debe a la educación». En esta misma línea se puede citar a Fichte en sus discursos a la nación alemana a la que arengaba —cuando Berlín estaba cercado por los ejércitos napoleónicos— intentando convencerles de que el remedio más poderoso contra la decrepitud de los pueblos era la educación.

El kantismo, el idealismo y lo que podemos denominar como hegelianismo son los sistemas filosóficos que más han incidido en el nacimiento y desarrollo de la Pedagogía Social en Alemania. Para estos sistemas, la educación es una dimensión esencial para el desarrollo de la comunidad. Nació, por tanto, la Pedagogía Social en un momento concreto con tonos idealistas, mesiánicos y utópicos. Natorp tomó del pensamiento de Kant y Hegel el contenido para afrontar el estudio de la Pedagogía Social.

Existen una serie de factores que propiciaron el despliegue de la Pedagogía Social en Alemania; pueden resumirse en dos bloques principales: por un lado, una mentalidad abierta, sensibilidad social y madurez conceptual con relación a la educación social, y por otro, una situación social cargada de problemas, carencias y conflictos que reclama respuestas educativo-sociales urgentes.

Como condicionantes, los autores mencionan de manera especial las necesidades y exigencias educativas de la revolución industrial y las carencias y conflictos derivados de las guerras que asolaron Europa en el siglo XX.

La educación en esta época ya no se consideraba patrimonio de clases priviligiadas, sino un derecho humano y un deber social. Recordar a Pestalozzi ayudará a entender este vínculo social de la educación, considerada como un concepto y un proceso histórico integral, que se desarrollaba en la intersección entre lo individual y lo social.

La revolución industrial, desencadenante, en algunos casos, de procesos y situaciones de marginación, inadaptación y desamparo, tuvo una gran incidencia como agente promotor del despliegue de la Pedagogía Social. Esta situación social, unida a la carencia y necesidad de la postguerra, fue creando el caldo de cultivo necesario para el nacimiento de una Pedagogía Social que respondiera a esas necesidades sociales e individuales y que ayudara a obviar el individualismo, en pro de planteamientos orientados al desarrollo de la comunidad.

El contexto que favorece el nacimiento de la Pedagogía Social viene explicado por una compleja situación sociopolítica, a la vez que contradictoria realidad social. Así, los ejes que contribuyeron a su aparición pueden sintetizarse en:

- Una sociedad sometida a fuertes cambios económicos, sociales y políticos, con conflictos que demandan con urgencia respuestas educativosociales.
- La importancia de la dimensión social de la educación y la confianza en la comunidad y su fuerza para resolver los problemas generados por el individualismo.
- La esperanza puesta en esta época en una pedagogía renovada.
- La importancia adquirida por el concepto de la “ayuda” social y educativa para mejorar la sociedad.

Prestaremos especial atención al estudio de la Pedagogía Social alemana, su origen y evolución, ya que Alemania puede considerarse, sin lugar a dudas, la cuna de la Pedagogía Social. Como tendencias principales se recuerdan:

– *La tradición kantiana*. Tendencia sociopedagógica representada por Natorp. Se extiende a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XX.
– *La tradición historicista y hermenéutica*, propia de la filosofía de la vida. Concibe la Pedagogía como ciencia del espíritu; se deriva de ella una fecunda Escuela de Pedagogía Social (Nohl). A partir de 1920 surgió el movimiento social pedagógico, de considerable influencia.

Para analizar estas dos tendencias acudiremos a estudios realizados por especialistas en el tema, principalmente los de Quintana, Arroyo, Fermoso y Radl.

En el cuadro nº 1 podemos observar los factores, los problemas, las tendencias y los representantes del origen de la Pedagogía Social.

Kant: su incidencia en el nacimiento y desarrollo de la Pedagogía Social

El pensamiento filosófico y educativo kantiano ha tenido un gran impacto en la sociedad. Sin duda, este pensador marcó un hito histórico de gran importancia en el desarrollo del conocimiento. Presentamos, a continuación, la incidencia de Kant en uno de los principales referentes de la tradición sociopedagógica: Natorp.

Kant recoge en su teoría de la educación la exigencia de Rousseau «que la educación sea libre y haga al hombre libre». Entiende la educación como una acción orientada por el ideal de libertad. Pretende dos objetivos: desentrañar el sentido de libertad y asignarle un puesto en el conjunto del pensamiento crítico.

Cuadro nº 1. ORIGEN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Factores:	Mentalidad abierta, sensibilidad social y desarrollo industrial (vivienda, trabajo…).
Problemas:	Carencias, conflicto social, urbanización, guerras, marginación y desamparo.
Tendencias:	Tradición kantiana. Pedagogía como saber práctico. Tradición historicista y hermenéutica.
Representantes de la Pedagogía Social:	
	Pedagogía Social clásica: Platón y Aristóteles.
	Precursores: – Comenio: educación para todos. – Pestalozzi: educador del pueblo. – Kolping: mundo obrero. – Kerchensteiner: educación/trabajo.

Estudia la educación como problema. Entiende que es de lo más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre. De ahí los dos empeños que la persona humana ha de considerar como más difíciles: el arte de gobernar y el de educar.

Para Kant, el hombre es educable porque es libre. La libertad, es la condición de posibilidad de la educación: «Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre». La educación supone que el ser humano tiene que actuar respecto de sí mismo. Esto plantea, al menos, tres problemas:

1. *La educación como arte y no como ciencia*. Entiende la educación como saber práctico, como un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. La distinción entre conocimiento teórico y práctico viene de Aristóteles. La independencia de uno y otro y, junto a ellos, el conocimiento estético, ha quedado definitivamente asentada por Kant.

2. *La educación como arte razonado*. Para Kant, el arte de la educación o pedagogía, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino, no es un arte mecánico, necesita ser razonado. Bastaría una sola esencia para encontrar un verdadero pronóstico de lo que la humanidad puede esperar de la educación. El método auténtico (los principios) los proporcionó Rousseau, y el nuevo modo de organizar la escuela lo realizó Basedow en el Philanthropinum de Dessau. Todo ello para la búsqueda del ideal de la libertad.

3. *La educación como arte orientado*. No se debe educar conforme al presente, sino con relación al futuro, conforme a la idea de humanidad. Desde una perspectiva antropológica, el hombre está destinado, por su razón, a formar sociedad con los demás y, debe cultivarse, civilizarse y moralizarse en esta sociedad.

La tarea de la educación debe consistir en neutralizar o domar el mal radical que hasta ahora ha causado que el hombre se desvíe constantemente de su destino. El ser humano tiene el deber, en toda época y en todos los pueblos, de actuar en el sentido del progreso hacia lo mejor, aunque el éxito de este proyecto pueda ser problemático. Kant atribuye a la educación cinco finalidades: dar al hombre crianza, disciplinarlo, cultivarlo (darle cultura), hacerle prudente o civilizado y moralizarlo.

La educación moral apunta hacia la autonomía. Concierne al carácter que incluye la obediencia, la veracidad y la sociabilidad. Este proceso tiene tres pasos: la formación *escolar* que se refiere a la habilidad, la formación *pragmática* referida a la prudencia y la formación *moral.*

A través de la educación, el hombre adquiere un valor en relación con toda la especie humana. Se puede afirmar, por tanto, que la educación, para Kant, adquiere su sentido último como educación social, ya que el hombre está llamado a vivir en sociedad. Para el idealismo kantiano, la teoría de la educación se construye desde la praxis a la idea. En el pensamiento pedagógico de este autor la conexión entre el momento hermenéutico y el crítico se efectúa desde la propia pedagogía, considerada como un saber práctico.

REPRESENTANTES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

En Europa se dieron una serie de circunstancias históricas, sociales y políticas, que contribuyeron a impulsar el nacimiento de la Pedagogía Social. Los autores más representativos de esta disciplina se sitúan principalmente en Alemania, aunque en alguna ocasión se mencionen también autores de otros países que han incidido de manera especial en esta disciplina.

La concepción clásica de la Educación Social arranca de Platón y Aristóteles, que no establecieron una diferencia fundamental entre Sociedad y Estado y, por tanto, entre la Pedagogía Social y la Política. En la Edad Media no se produjo una teoría social autónoma, ya que toda la vida estaba concentrada en la teología. No obstante, existía una realidad social con sus instituciones y organizaciones correspondientes. En el Renacimiento, la Pedagogía tuvo un carácter principalmente individual. En la Edad Moderna, Comenio (1592-1670), natural de Moravia, fue el primero en formular una concepción pedagógico-social. Pide que la educación se extienda a todas las personas, sea cual fuere su condición social y económica. Su expresión más representativa se puede reducir a estas palabras: «Nosotros pretendemos la educación general de todos los que han nacido hombres, para todo lo que es humano». Proclama, así, el principio de la Educación Social para todos los seres humanos.

Pestalozzi

Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo con gran incidencia en la Pedagogía Social, está considerado como el verdadero fundador de la Educación Social autónoma. Su vida estuvo dedicada a la educación del pueblo. Quintana lo califica como reformador social, casi revolucionario. Fundó diversos orfanatos y centros educativos. Puede considerarse como el primer antecesor o representante de la Educación Social, tal y como actualmente la entendemos.

Concibe la educación como un derecho humano y como un deber de la sociedad. La familia es, para él, el punto de referencia de todas las ideas: el segundo círculo de la educación estaría constituido por la sociedad civil. El último grado de la educación se orienta hacia la consecución de una educación pura, sin limitaciones, con un carácter eminentemente moral. Para este autor, la educación en colectividad es ideal para el desarrollo de la mente y del espíritu. El apelativo de educador social conviene a Pestalozzi, como indica Quintana, en dos sentidos:

- Como promotor de la educación en cuanto medio de superar las desigualdades sociales, ya que, por ella, trataba de elevar el nivel social y cultural de los grupos sociales más desfavorecidos.
- Como fundador de instituciones educativas destinadas a acoger a niños marginados y a procurar su inserción social.

Pestalozzi deseó luchar por la ilustración y la libertad de las clases populares de su país, en contra de la opresión. Escribió en su libro *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*

(1902:2-10): «Hace tiempo, desde mi adolescencia, que mi corazón, como un río impetuoso, se dirigía únicamente hacia un fin único: cegar las fuentes de la miseria en que yo veía a mi alrededor sumergido al pueblo… Yo conocía tal vez mejor que nadie al pueblo y las causas de su embrutecimiento y de su degradación; y no deseaba nada, absolutamente nada más que la supresión de esas causas y el fin de las miserias del pueblo».

Presta gran importancia a la formación profesional, que debe ser integrada en la educación, como propulsor de la acción educativa. Pero esta formación profesional debe estar sometida a la educación general humana. Intuyó la necesidad de que la enseñanza técnica y profesional fuese temprana. Para Pestalozzi, es importante la fórmula: cabeza, corazón y mano, en el sentido de *ars-técnica*, y hacia ella debe dirigirse la educación. Pero, ¿qué significa técnica? No se trata de una mera unión externa de lo teórico y lo práctico, ni coincide totalmente con las fórmulas artísticas. Acompaña ésta siempre a todo arte y, en este sentido, son dos conceptos correlativos, aunque la técnica lleva, en sí misma, ciertas limitaciones.

Este concepto no corresponde sólo al hacer; se extiende a diversos ámbitos del conocimiento y, por consiguiente, la oposición sería más que entre arte y técnica, entre pensamiento y acción. Pestalozzi considera el trabajo como un medio unitivo de gran importancia pedagógica. Veía en la enseñanza para el trabajo la fusión del cultivo intelectual y la moral. En cierto sentido, para éste autor toda la enseñanza humana desemboca en el trabajo.

Otro elemento clave de la pedagogía de Pestalozzi es el método, palabra clave que, tanto en Platón como en Descartes y en Kant, descubre la marcha de la filosofía crítica. Con Pestalozzi adquiere el valor de un concepto regulativo para la Pedagogía. Él ve claro que el método es esencialmente uno y que el método en la educación no puede ser considerado, en último término, sino el método del conocimiento. Según el cual se construye el objeto de la conciencia. Es ante todo, intuitivo, inductivo y experimental.

En síntesis, los principios educativos de Pestalozzi pueden resumirse como sigue:

- La Educación Social debe fundamentarse en una buena educación de la personalidad.
- La cuestión social es de orden moral; pues se resuelve formando la conciencia y el amor al prójimo. Puede acometerse, por consiguiente, por medio de la educación.
- Hay que comenzar por arrancar al hombre de su miseria para llevarlo a la cultura y al bien.
- El educador del pueblo debe moverse por un amor desinteresado hacia el mismo.
- Cultivando los valores de la persona, se construye una sociedad justa y feliz.

La teoría de la Educación Social en Pestalozzi se basa en un realismo social y, al propio tiempo, en un humanismo que lleva a un ardiente deseo de bienestar social para todos y, por consiguiente, de justicia social. Subraya el valor formativo de la vida austera

y la educación de la voluntad a través de la lucha que impone la vida.

La obra pedagógico-social de A. Kolping

Kolping (1813-1865) es el fundador de la asociación de trabajadores que lleva su nombre. Tuvo gran influencia en el movimiento obrero social-cristiano, fundado en 1846 que se extendió por toda Alemania. Kolping fue un sacerdote católico preocupado por el mundo obrero en el siglo XIX, con el gran resurgir industrial de Alemania. La asociación llegó a contar en 1860 con mas de 60.000 miembros. La concibe como una asociación de compañeros de trabajo, «como el punto de apoyo que ganaría, de nuevo para la fe cristiana, a los jóvenes trabajadores manuales alejados de la Iglesia. Al mismo tiempo la considera como institución pedagógico-social, en la que deben ser discutidas y transmitidas orientaciones espirituales y conocimientos profesionales especializados». Entre sus objetivos destacamos:

- Formación ético-social del joven trabajador.
- Configuración de una vida comunitaria de base profesional como prevención y protección frente al riesgo de aislamiento y desarraigo.
- Amplia formación general de base religiosa y formación continuada y profesional en las ramas específicas del trabajo manual.

El éxito de la idea de Kolping consistió en diseñar un proyecto educativo que fue capaz de armonizar la vinculación a la Iglesia con la formación profesional y la solidaridad familiar.

En esta época se produjeron en Alemania una serie de circunstancias político-sociales. En medio de esta crisis se busca en la educación un recurso para solucionar los problemas de la sociedad, acusada de individualismo. La pedagogía establece como ideal la comunidad, frente al excesivo acento del individualismo de épocas anteriores. Esta circunstancia contribuyó, así mismo, al florecimiento de la Pedagogía Social.

Es necesario tener presente el desarrollo industrial de este país, así como la aparición de nuevas necesidades sociales. Por otra parte, se debe mencionar la revolución de 1848, fecha en la que se hizo público el *Manifiesto comunista.* Se produjo en esta época un cambio de mentalidad y se dieron migraciones del campo a la ciudad, explosión demográfica, aumento progresivo de trabajadores autónomos, etc.

Bismark (1878) dictó desde el poder una serie de leyes orientadas a satisfacer las necesidades sociales. Conviene reseñar, por su especial significado, la Ley de Seguridad Social, de 1884, y la Ley de Invalidez y Vejez, en 1898.

Surgen también en esta época instituciones de beneficencia (orfanatos) e instituciones educativas del humanismo, instituciones cristianas para la educación de los necesitados, etc. Se invocaban las ideas de pedagogos de la época de la Iluminación, como Basedow, Salmann y Pestalozzi. Estas instituciones, dedicadas a la atención de huérfanos, desamparados y vagabundos, pueden considerarse como los antecedentes de la

Pedagogía Social.

A partir de 1900, como señala Radl (1984:29), se inserta en el Código Civil una ley que rige para todo el país federal y cuyos contenidos se referían a la posibilidad de ordenar la educación pública en circunstancias específicas como casos de delincuencia, situaciones en que los padres no cumplan con sus obligaciones de dar educación a los hijos y otras producidas en casos de inadaptación juvenil objetiva.

Posteriormente, en 1922, se aprueba un código con las leyes correspondientes a la protección juvenil estatal y privada, donde se formula por primera vez en su artículo 1, el derecho a la educación. Arroyo (1995) señala que «a lo largo del siglo XIX crece la sensibilidad "humanitaria", muchas veces de inspiración cristiana, otras con impulsos de crítica y reforma social, de afán de mayor justicia e igualdad». Todo ello da origen a múltiples iniciativas (públicas, privadas y de hombres de Iglesia), para paliar las graves situaciones de pobreza, abandono, falta de trabajo y vivienda. En definitiva, carencia de educación que, de modo particular, afecta a los niños, jóvenes, mujeres y población rural insertada en los nuevos núcleos urbanos, creados por la revolución industrial.

Cuadro nº 2. HITOS PEDAGÓGICO-SOCIALES DEL SIGLO XIX
– Influjo de J.H.Pestalozzi en la Pedagogía Social.
– Aumento de escuelas artesanas o industriales para niños pobres.
– Movimiento feminista en Francia e Inglaterra.
– 1810: Incremento del trabajo de mujeres y niños en fábricas.
– 1813/14: Asociaciones de mujeres para aliviar las penurias sociales.
– 1817: Centro educativo de F. Fröbel en Kaihan.
– 1820: Creación de escuelas profesionales y comerciales. Escuelas Superiores Técnicas y Politécnicas.
– 1830: Se incrementan la iniciativas de índole social y educativa bajo la presión de los problemas generados por la revolución industrial: • Incremento de inmigración contemporánea a América. • Escuelas para minusválidos físicos. • Asociaciones para enseñar a leer y formar a los jóvenes trabajadores manuales. • Intento de reforma en el tratamiento penitenciario: idea de resocialización.
– 1833: Fundación de la "Casa de Refugio" en Hamburgo de Wichern, origen de la acción pedagógico-social de la Iglesia Evangélica (Diakonia).
– Fundación de la Asociación de San Vicente para salvar a los niños abandonados.
– Asociación de rescate de niños abandonados por Wessenberg.

– Hacia 1837: Aumenta la alarma ante el fenómeno del pauperismo y aparecen las primeras medidas legales contra el trabajo de los niños en las empresas. Aumentan las instituciones para niños abandonados.
– 1840: Exigencia de autorización pública para la adopción de niños. • Primer Kindergarten de F. Froëbel (Harz). • Ley de protección a los niños de Briera.
– 1842: Ley de protección a los pobres de los municipios de Prusia.
– 1843: Asociación para la educación de hijos de obreros en Breslan.
– 1846/47: Malas cosechas y hambre en Alemania. Hogar para los jóvenes de D. Bosco en Turín.
– 1848/49: *Manifiesto comunista* de Marx y Engels.
– 1849: Fundación de la Asociación de Empleados/Trabajadores Católicos por A. Kolping en Colonia.
– 1850: Las vicentinas inician el cuidado de enfermos y la actividad de educación de los niños. Al mismo tiempo, conviene mencionar la figura del obispo Ketteler en Mainz como reformador social.

En el cuadro nº 2 están reflejados los hitos pedagógicos-sociales más importantes del siglo XIX.

LA PEDAGOGÍA SOCIAL MODERNA. DIESTERWERG Y KERSCHENSTEINER

La Pedagogía Social con carácter científico o teórico comienza en el siglo XIX, con destacados representantes a los que haremos alusión. En la Pedagogía moderna existen concepciones diversas de la Educación Social, que Luzuriaga (1968:19) reduce a las siguientes:

- *Idealista:* Paul Natorp.
- *Naturalista:* Paul Bergemann.
- *Historicista:* Otto Willmann y Paul Barth.
- *Nacionalista:* Ernst Krieck.
- *Sociológica:* Emile Durkheim y Karl Mannheim.

La paternidad de la expresión Pedagogía Social y Educación Social se le atribuye a Adolf Diesterwerg (1790-1866). No obstante, no estaba claro, en aquel momento, su

significado; pretendía unir lo social y lo educativo como realidad humana problemática. Como señala Quintana (1997:72-73), Adolf Diesterwerg que acuñó la expresión «Educación Social», aunque casi sin advertirlo, es un pedagogo discreto con buen sentido educativo. Fue un liberal que luchó por la independencia de la escuela respecto de la Iglesia y pregonó la escuela única. Se inspiró en las ideas de Rousseau y de Pestalozzi. Construye una teoría de la educación ecléctica que defiende el método natural, sobre la base de la instrucción. Considera que la educación tiene tres aspectos principales: intelectual, moral y religioso.

A este autor no le faltaba sensibilidad social, que había captado de Pestalozzi; con ocasión de la celebración del centenario del nacimiento del pedagogo suizo, se refirió a una Educación Social, equiparándola con la educación popular. Diesterwerg comparó los propósitos de Pestalozzi con los suyos. La diferencia estaba en que Pestalozzi perseguía esos objetivos a través de la educación familiar y escolar, mientras que la Educación Social lo enfoca hacia la vida de los adultos. Sus ideas se encaminaban a la educación del individuo y, en sus obras, previene frente a la educación social y colectiva. Sin duda, esa orientación suya era, en parte, una consecuencia de la baja moralidad y el salvajismo de la vida del pueblo en su época y, en parte, resultado de la idea que tenía de la gran importancia del influjo ejercido por el hogar y la escuela.

Además de la expresión de Educación Social, también se le reconoce como creador de otra, no menos importante, la de Pedagogía Social, que nosotros hemos vinculado epistemológicamente con la Educación Social, pero que en Diesterweg surgió totalmente descontextualizada.

Uno de los libros de este autor que alcanzó más éxito fue una *Bibliografía* para la formación de los maestros alemanes. En la cuarta edición, en torno a 1850, en la sección III del libro, titulada: "¿Cuáles son las publicaciones más importantes sobre Pedagogía Elemental, Didáctica y Metodología?", el apartado 9 de dicha sección se titula: *Escritos sobre Pedagogía Social*. Es la primera vez (como señala Quintana) que se utiliza dicho nombre sin ninguna intención epistemológica y aludiendo, no a una rama de la pedagogía, sino más bien a un género de bibliografía pedagógica.

Diesterwerg, en sus escritos, hace alusión a problemas de alcoholismo, asociaciones feministas con finalidad educativa, educación post-escolar o de jóvenes sin escuela, instituciones de educación para pobres y huérfanos, escuelas para los más pequeños, para las clases trabajadoras. El término Pedagogía Social sirve para englobar contenidos y áreas de acción educativo-sociales, sin que se usen como resultado de un elaboración teórico-sistemática. No obstante, para este autor, como para muchos de sus contemporáneos interesados por la Pedagogía, este término resumiría sus esperanzas de una Pedagogía renovada que marcará un giro en las preocupaciones del momento.

Un historiador alemán muy representativo, H. Krönen (1980), habiendo investigado el tema a través de fuentes diversas y basándose en una afirmación de R. Rissman de 1897, llega a la conclusión de que quien acuñó la expresión Pedagogía Social fue Karl Mager (1844), antes que Diesterwerg, habiéndola tomado éste de aquél.

No queremos señalar que anteriormente no existiese preocupación social. Se ha teorizado sobre Educación Social y sobre las funciones sociales de la educación desde siempre, y esto podemos captarlo desde Platón a Pestalozzi, pasando por otros autores, como Aristóteles, Ramón Llull, Juan Luis Vives, Comenio, Montesquieu, Basedow, Salmann, etc. En todos ellos se pone de relieve el interés por las cuestiones educativas para solucionar problemas sociales.

En esta misma línea, Luzuriaga (1968:14) señala que se podría establecer una separación entre los denominados "precursores" o "antecesores" en la Pedagogía clásica (desde Platón a Pestalozzi) y sus fundadores o creadores teóricos (desde Natorp a la actualidad). Dichos precursores han realizado aportaciones diversas a la Educación Social.

La Educación Social, como una dimensión esencial de la educación, ha sido cultivada desde la antigüedad de uno u otro modo, según predominase una visión con el foco de atención en el individuo o en la sociedad. Las primeras especulaciones sistematizadas sobre el tema se registran a partir de la segunda mitad del siglo XIX.

Como ya se ha indicado, las circunstancias que rodearon el nacimiento de la Pedagogía Social están vinculadas a la sociedad industrial y a las profundas transformaciones que se producen ante los fenómenos de masificación urbana, desplazamiento masivo del campo a la ciudad, proletarización del campesinado, relajación de vínculos familiares y pobreza. Como señala Arroyo (1985:200): «Nace el término como un referente de problemas asociados al nacimiento de la revolución industrial para los cuales se intentaba buscar una respuesta pedagógica con nuevas formas de actuación y organismos sociales adecuados».

Los orígenes de la Pedagogía Social, como subraya Mollenhauer (1959), están vinculados a la necesidad de intervenir socioeducativamente en una sociedad en crisis, como consecuencia de las profundas alteraciones producidas por la industrialización. Alemania sufrió una profunda crisis económicoindustrial iniciada en 1874 y prolongada durante décadas. Es el país, no obstante, en el que no sólo surgió la Pedagogía Social, sino del que provienen sus mejores representantes. Quizá las circunstancias históricas propiciaran la búsqueda de soluciones, lo que contribuyó a convertir «el peligro en oportunidad».

Kerschensteiner (1854-1932) puede considerarse como un pedagogo con talante práctico. Está influenciado por la filosofía de la cultura de los valores que elaboraron Dilthey y Rickert. Entiende la formación como un modo de ser espiritual, unitario y con sentido, que el individuo elabora y organiza en contacto con los bienes culturales y los valores objetivos. Indica que estos valores han de ser vividos, más que conocidos. Las características de esta formación son: amplitud y diversidad del horizonte personal en la captación de los valores, y necesidad y capacidad de aceptar otros nuevos y de relacionarlos y unificarlos.

Concibe al maestro como un tipo de educador social cuya ansia principal es el relacionarse con otras personas para ayudarlas a realizar valores. Ha de tener, a la vez,

carácter y sentimiento. Este autor se distingue por el sentido social que da a la educación en general y, más en concreto, a la Escuela del Trabajo. Es conocido como su promotor, para desarrollar en el individuo la autonomía personal y social. Entiende el trabajo no como una simple metodología didáctica, sino como participación efectiva del sujeto en esa función social básica, visto como un deber humano y una necesidad. Influenciado por Dewey, este autor conexiona la escuela con la sociedad, pero polariza la vida social en el trabajo y la considera el eje de la educación, que ha de ser necesariamente social. La escuela debe ser el instrumento para formar al ciudadano útil. Al realizar un trabajo se contribuye a promover el bien de la comunidad. Al crear en las escuelas pequeñas comunidades de trabajo, se está sirviendo al fin social de la educación.

Para Kerschensteiner (1934:167), la Educación Social debe entenderse no como un tipo específico de educación (educación física, educación moral, educación estética, etc.), sino más bien como una dirección o enfoque que hay que dar a la educación en general. Cree que toda educación ha de tener siempre un carácter y una finalidad social. Considera el trabajo como medio, fin, objeto y recurso. Como la persona es, ante todo, un ser social, su educación será válida sólo si se hace en, por y para la comunidad.

Puede considerarse especialmente significativa su aportación en el ámbito de la educación cívica. Concibe este tipo de educación en un sentido idealista y ético. Afirma que su objeto consiste en educar a los ciudadanos de tal forma que sus actividades se pongan al servicio del Estado que ellos constituyen, para lograr ese ideal infinitamente lejano de una colectividad moral; esto es, de una comunidad de ciudadanos en la que el orden jurídico nacional no precisa ningún poder coercitivo. Para este autor, el verdadero concepto de educación cívica es un concepto ético.

Considera que el trabajo nos vincula con los demás como deber social, une al hombre con la comunidad y que una faceta esencial en la educación cívica es la formación de conciencia profesional en los individuos. El trabajo, como virtud social, es un gran medio de la formación de la voluntad y de la superación del egoísmo. Considera que la educación cívica es parte de la educación moral.

La finalidad de la educación cívica es la ideología política (Staagesinung), que podría traducirse como una especie de ideología social que incluye el sentido de interés general, sentimiento de equidad, fraternidad, benevolencia desinteresada, valor moral, responsabilidad y justicia. En su obra *Educación Cívica* (1934:38) afirma: «El problema de la Educación Cívica de un pueblo o cómo entendemos más procedente la formación del sentimiento nacional, es, entre todos los problemas educativos, el más difícil».

Llega a indicar en su tiempo (menos plural que el actual) que si la comunidad nacional no se hallase disgregada por diferentes confesiones lingüísticas, económicas y de partido, la educación no presentaría problemas. Ahora bien, no es exagerado afirmar que una de las principales dificultades del Estado Moderno para aglutinar a los ciudadanos en torno a proyectos sugestivos de vida y cooperación comunes, en aras del progreso y bienestar nacional, estriba, ante todo, en la determinación concreta, oportuna y rigurosa de lo que se entiende como un auténtico y válido concepto de Educación Social.

ETAPAS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN ALEMANIA

Se presentan, a continuación, una serie de etapas que intentan pergeñar en sus líneas generales, el discurrir de la Pedagogía Social desde sus orígenes al momento actual y se diseñan, los rasgos más significativos que nos permiten dibujar con grandes pinceladas el contexto económico, social y político que propició el nacimiento de esta disciplina.

Primera etapa (1850-1920)

En esta primera etapa destaca la figura de P. Natorp, representante del Sociologismo Pedagógico, lo que él denomina Pedagogía Social. Esta corriente está representada por dos grupos:

- *Pedagogía Social «idealista».* Calificada de este modo por la línea filosófica marburgiana, de donde procede, y por el método aprióristico-deductivo, con el que se elaboró. Una de las características de la Escuela de Marburgo es la interpretación que le ha merecido la filosofía de Platón: Uno de los trabajos de esta escuela ha consistido en fijar el criticismo como una corriente histórica que tiene su origen en Platón, se afirma en Descartes y, de un modo más concreto, en Kant.
- *Pedagogía Social «empirista».* Sus representantes son Bergemann y Bart, inspirados en Spencer y en los métodos de la sociología científica, que siguen el procedimiento empírico-inductivo. La orientación naturalista de Bergemann se halla bien expresada en el título de su obra: *Pedagogía Social sobre la base científico-experimental*, publicada en 1900.

Conviene aludir en esta etapa al año 1919, fecha en la que se aprobó la Constitución de la República de Weimar. Se despertó la conciencia de los aspectos sociales de la educación como reacción contra el individualismo. De hecho, la Pedagogía Social nace como reacción al extremado individualismo pedagógico de todos los tiempos, representado en la antigüedad por los estoicos; en el Renacimiento, por los humanistas; en el siglo XVIII, por Rousseau, y en el siglo XIX, por el liberalismo individualista.

Sociologismo pedagógico de Paul Natorp

P. Natorp (1854-1924), filósofo neokantiano, representante de la Escuela de Marburgo, suele considerarse como el primer teórico de la disciplina. Junto a H. Cohen y E. Cassier, son los pensadores más significativos de dicha escuela. Publica en 1898 su célebre obra de Pedagogía Social. Recoge la herencia de Fichte, y en el marco del neokantismo de la Escuela de Marburgo, e influenciado por Pestalozzi, propugna una Pedagogía Social cuyos conceptos-eje son: comunidad, voluntad y educación.

La idea fundamental de la filosofía crítica kantiana es el método. Para Natorp, había que ampliar la base de aplicación del método a la experiencia vivida, a la acción ética y a la creación estética. Conserva el «núcleo irreductible» del pensamiento kantiano, el método transcendental como método del idealismo. Aprecia la teoría de la libertad de Kant, tomándola como referencia. Así pues, el fundamento de la teoría pedagógica de

Natorp es la teoría de la libertad de Kant.

Se inspira en las ideas de Platón y Pestalozzi; éste último es el pedagogo que más influyó en Natorp. Escribió diversas monografías sobre su pensamiento. Afirma: «El hombre sólo se hace hombre por medio de la comunidad humana y de la educación, el individuo es sólo una abstracción, como el átomo de la física».

Natorp establece tres clases fundamentales de actividades sociales: la económica, basada en el trabajo y sometida a la regulación social; la política, basada en la actuación volitiva y bajo la regulación jurídica; y la educativa, basada en la razón y sometida a la regulación cultural.

La Pedagogía Social no subordina la educación como medio a los fines de la economía y del orden jurídico y político, sino, más bien, considera éstos como medios para conseguir el fin último de la educación. En la educación deben participar todos los miembros de la comunidad con el mismo derecho.

En líneas generales, las ideas principales del pensamiento filosófico de Natorp que fundamentan su concepto de Pedagogía Social, son: el problema de la formación (Bildung) o de la educación (Erziehung); un ideal como fin de algo que no es, sino que debe ser y el fundamento idealista de la Pedagogía.

Frente a Herbart, Natorp considera a Pestalozzi el pedagogo de la espontaneidad, condición favorable al desarrollo de la fuerza moral del hombre. Destaca cinco principios en la obra de Pestalozzi: espontaneidad, método, intuición, armonía o equilibrio de fuerzas y colectividad. En este último principio encuentra Natorp el germen de la Pedagogía Social en Pestalozzi, a quien se le ha denominado como padre espiritual de esta ciencia.

A continuación se presentan los principales rasgos y principios de la Teoría Social Pedagógica de este autor alemán.

Estatuto científico y objeto de la Pedagogía Social

Según Natorp, no se puede considerar la Pedagogía Social como una parte separada de la teoría de la educación, antecedida o seguida por una pedagogía individual. «Hay que verla como la comprensión concreta del problema de la pedagogía en general y en particular de la pedagogía de la voluntad. Considerar la educación de un modo meramente individual es una abstracción que tiene valor limitado, pero que, en definitiva, tiene que ser superado». Natorp (1913:106).

La idea de comunidad tuvo una gran influencia en Alemania desde la aparición de la obra publicada por el sociólogo F. Toennis, titulada *Gemeinschaff und Gesellschaff*. El concepto de comunidad (Gemeinschaff) se había constituido en categoría sociológica cargada de sentido moral. Para Natorp, la comunidad se convierte en un eje clave de la educación. Así, afirma (1913:97): «Toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo aislado es una mera abstracción». El hombre llega a ser hombre a través de la comunidad. La comunidad se constituye, de este modo, en el eje

vertebrador de su doctrina. Fue tanto un ideal como un objetivo a conseguir, porque la comunidad sólo existe cuando todos son para uno y uno para todos. Antes de toda diferencia en la actividad de uno y otro, es preciso buscar la ley de la «comunidad», de la vida social.

Esta ley no es sino un corolario de lo que hemos señalado al determinar la organización de la enseñanza. La comunidad consiste en la conciencia de los individuos que en ella están, donde ha de formarse y desenvolverse tal conciencia mediante una labor inacabada. Al aplicar, pues, nuestra ley fundamental al concepto de comunidad, vemos cómo se forma un sistema y hallamos un concepto radical que recoge dentro de sí, tanto la actividad de la enseñanza como la organización de la misma, y unidas ambas, las somete, necesaria y estrechamente, a la misma ley.

La formación de la comunidad ha de pasar por los mismos tres estadios que el individuo, que son los grados fundamentales en la formación del conocimiento: sensibilidad, entendimiento y razón; el paso de lo concreto individual a la última unidad central y abstracta. La Pedagogía Social tiene que hacer nacer este concepto de la doctrina general de las comunidades de vida humana. Arroyo (1985:207) hace referencia a Marburger cuando señala que «la crisis políticosocial que afectó a Alemania en el último tercio del siglo reavivó la discusión pedagógica. Se busca en la educación un medio de solución a los problemas de la sociedad y emerge, al fin de siglo XIX, una nueva Pedagogía que estableció el ideal de la comunidad frente a la excesiva acentuación de la individualidad en la educación anterior. Fue designada como Pedagogía Social».

La Pedagogía Social, saber de síntesis

La idea de la educación es hacer del hombre sujeto de toda la cultura. Natorp no cae en un culturalismo sociologista por el principio de la unidad de la conciencia; para él, el sujeto de la cultura no es el sujeto personal. En el prólogo de su obra, *Pedagogía Social*, García Morente (1913:16) indica: «La humanidad como ideal del hombre: tal es el sentido de la educación. Lo que hay que cultivar en el individuo son precisamente las universales cualidades humanas».

El concepto de educación nos conduce al de la comunidad. La educación es para la comunidad. La idea de educación es un ideal que regula la praxis. La Pedagogía Social es un saber práctico, síntesis entre el conocimiento del hombre que alcanza la filosofía en tanto que reflexión crítica acerca de la cultura, y la idea de comunidad como fin regulativo de la acción educativa. Su estatuto es práctico en el sentido kantiano del término.

La Pedagogía Social como desarrollo de la ciencia práctica en el individuo y en la comunidad

Como método, la Pedagogía Social se propone el desarrollo de la ciencia práctica. Para Natorp, existe un paralelismo entre la formación de la ciencia práctica del individuo y la comunidad social.

La elevación a la comunidad es, para este autor, una ampliación del «yo» hasta el «nosotros». Educación de la voluntad sobre la base de la comunidad; en esto consiste la Pedagogía Social. Tiene por objeto la constitución de la Ciencia Moral como autoconciencia del sujeto moral, que es el ser genérico. La comunidad es un concepto necesario para la razón práctica.

La Pedagogía Social como saber práctico

La dimensión práctica puede considerarse inherente a la construcción de la Pedagogía Social desde sus orígenes, dado que nació en un momento histórico, orientada a paliar los problemas sociales. Natorp fue el primer pensador alemán que intentó elaborar una teoría sobre la educación social, de tal manera que la Pedagogía Social fue concebida, desde el principio, como saber práctico y como saber teórico.

Ortega y Gasset (1910), influenciado por Natorp, ya que tuvo la posibilidad de participar de su docencia en Alemania durante un semestre, dictó una conferencia titulada: *La Pedagogía Social como programa político*, en la que afirmaba: «Todo individuo ha de ser trabajador de la cultura y todo trabajador ha de estar dotado de una conciencia cultural».

Natorp aporta, según Múgica (1985:68): «La necesidad de analizar las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social. Su idea de una razón social con capacidad crítica y dirigida conscientemente a la formación integral del yo social sigue siendo un núcleo teórico de discusión en la Pedagogía Social alemana».

Uno de los textos más conocidos de Natorp (1913:42) dice: «Esta relación mutua general del concepto educación y comunidad, la mantenemos firmemente bajo el concepto de Pedagogía Social». Para este autor, no existe otra pedagogía que no sea social. La Pedagogía Social no es una parte de la Pedagogía general sino la Pedagogía en sí misma. Natorp ubica a la Pedagogía Social en el campo de las ciencias pedagógicas, subrayando su dimensión social.

El concepto de Pedagogía Social, por tanto, lo constituye la relación entre Comunidad y Educación. La afirmación presenta una doble disyuntiva: ¿Qué significa la comunidad para la educación? ¿Y esta última para la comunidad?

Su concepción de la Pedagogía Social se expresa así: «Las condiciones decisivas de la educación radican en la comunidad; las de la comunidad, en la educación». La tesis opuesta se formula del siguiente modo: «La comunidad no educa, sino el individuo. La acción educativa tiene lugar tan sólo entre individuos». Ambas posturas admiten que existe relación entre individuos y comunidad; la diferencia está en que unos consideran ocasional la relación, en tanto que, para otros, tiene un valor de principio constitutivo.

Natorp afirma que el fin de la educación consiste en llegar a formar al hombre dentro del hombre mismo, y añade: «El hombre no es hombre, sino por la comunidad». Todo hombre crece en una comunidad, bajo condiciones siempre distintas, sometido a su influjo. La comunidad viene en ayuda del individuo y colabora en su desarrollo y

formación. La representación del mundo sensible, afirma, la poseemos entre todos, es patrimonio común.

Obsérvese cuán importante es esta consideración para la Pedagogía: «En su virtud, la creación continua de la comunidad en la historia será siempre el supuesto para determinar el comienzo de la actividad educativa. Para afirmarme, yo necesito un otro, en quien, a su vez, reconozca un yo. La conciencia de sí, esto es, la conciencia del propio querer, se desenvuelve en la comunidad».

Su teoría de la educación ha de partir, pues, de la doctrina acerca de la educación de la voluntad, la cual a su vez necesita reconocer el supuesto de la vida en comunidad. Se trata de las relaciones con varias comunidades humanas constituidas: familia, Estado, humanidad. Una consideración individual de la educación es una abstracción, en igual medida que estimar al individuo fuera de la comunidad. La Pedagogía reconoce, por tanto, como un principio, que la educación del individuo está condicionada por la comunidad social. Cuando se ataca esta posición, se parte de dos errores: la falta de claridad que suele existir al abordar los conceptos de individuo y comunidad, y la no distinción entre comunidad-idea y comunidad-factum.

El concepto de Pedagogía Social, para Natorp, consiste en la relación de educación-idea, la comunidad igualmente considerada como idea; esto es, no solamente como conciencia de algo que es, sino también de algo que debe ser; no de algo dado, sino de algo que deviene y se desenvuelve; en una palabra, como un problema y, en cuanto tal, eterno.

En las cuestiones empíricas, no cabe desdeñar los elementos de experiencias; pero precisamente para apreciar el valor de las mismas, necesitamos de un principio: la ley; en la cual se subsumen comunidad e individuo. Es el principio regulativo de la cultura, la evolución, que considera la vida social, no como un *factum*, sino como un *fieri*.

Natorp publica en 1898 su obra fundamental, *Socialpadägogik*, con el subtítulo, *Teoría de la Educación de la voluntad*, traducida al castellano en 1913, obteniendo con ella el título de fundador de la Pedagogía Social. Utiliza «Pedagogía» y «Pedagogía Social» como términos equivalentes, de tal manera que la Pedagogía Social no constituye «una parte separable de la teoría de la educación, colocada tal vez al lado de la individual, sino la expresión concreta de la Pedagogía Social» (1913:106).

La formula sintética de su pensamiento podría resumirse en la frase: «Educación en la comunidad, por la comunidad y para la comunidad». Para Natorp (1913) el individuo adquiere valor y se desarrolla en la comunidad. En este sentido, indica: «Es un error creer que se es individuo; a cada uno de los latidos de nuestra vida individual hace eco, física y psíquicamente la vida de la comunidad. La elevación del género humano entero a la altura de la naturaleza humana; la educación del pueblo, es decir, de todos los trabajadores para el trabajo y la cooperación hasta el más alto grado de cultura científica, moral y estética, lo es en la comunidad, por la comunidad y en cuanto comunidad, tratándose de determinar el fin de la educación el individuo carece de valor. El individuo no acertaría a ser el fin de la educación; el fin de la educación no puede ser otro que la

socialización y, por ello, la moralización de la vida de un pueblo, el medio capital de la formación de la voluntad, es la organización de la comunidad; la última ley es por necesidad la misma para el individuo y para la comunidad».

Aunque Natorp es conocido como el fundador de la Pedagogía Social, Quintana (1984: 12) señala: «Lo que creó Natorp es la Pedagogía Sociológica, que es algo muy distinto: mientras que la Pedagogía Social es una rama de la Pedagogía, una de sus ciencias sectoriales, la Pedagogía Sociológica es una tendencia, una escuela. El caso es que a esa Pedagogía Sociologista, él la llama Pedagogía Social, con lo que creó un lamentable malentendido… Natorp es el inventor de la denominación Pedagogía Social, pero no de esta ciencia pedagógica».

Considera la Pedagogía como una ciencia y una práctica educativa para la comunidad. Por ello, el tema de la Pedagogía Social lo constituyen «las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social», la interacción cultura y sociedad. La Pedagogía Social no es, para Natorp, una parte de la Pedagogía General, como sostendrán otros autores de su tiempo (como Wilman, Beck y Edelheim), sino la Pedagogía en sí misma.

Segunda etapa. La tradición historicista y hermenéutica. Hermann Nohl (1920-1933)

A partir de 1920 comenzó a resurgir una nueva corriente historicista y hermenéutica impulsada por Dilthey, que también influyó de forma decisiva en la Pedagogía Social. Causas del florecimiento de esta corriente son:

- La Ley del Tribunal de Menores (1923), la Ley Natural de Protección a la Juventud promulgada en 1924, de la cual algunos de sus artículos continúan aún vigentes. Regula la educación asistencial.
- La publicación del V volumen del *Manual de Pedagogía Social*, editado en 1929 por Nohl y Pallat, a cargo de G. Bäumer, Consejera de Política Social en la República de Weimar.
- El impulso del movimiento juvenil, cuyo desarrollo fue incesante hasta 1933. Se fundaron residencias de infancia y juventud.
- La formación de los obreros: surgió un movimiento que se propuso formar a los obreros, en busca de una cierta liberación contra la alienación.
- El aumento de carencias y necesidades sociales: debido a las fuertes migraciones del campo a la ciudad y, también, hacia el extranjero en el período de las guerras mundiales.

Al terminar la Segunda Guerra Mundial, muchos catedráticos de Pedagogía ya pertenecían a esta tendencia pedagógica.

Hermann Nohl (1870-1960), nació en Berlín y se dedicó a trabajar a favor de la juventud en Jena, donde fundó una Escuela Superior. Tuvo gran influencia de Dilthey, en cuyo concepto de vida vertebró su discurso pedagógico. Con el movimiento pedagógico

social de los años veinte puede afirmarse que se institucionalizó la Pedagogía Social con una fuerte orientación práctica y proyección en el trabajo social. Estudió en la Universidad de Berlín y fue discípulo de Dilthey y de Paulsen.

En 1920 fue nombrado profesor de Pedagogía de la Universidad de Gotinga. Allí creó la «Escuela de Gotinga», a la que perteneció Weniger, el sucesor de Nohl. Sus aportaciones tienen un doble significado: Por un lado, es un teórico de la Pedagogía General, entendida como ciencia del espíritu en la línea Diltheyana, y por otro lado, especialmente a partir de 1920, es uno de los principales impulsores y formuladores de la Pedagogía Social con proyección profesional en el Trabajo Social, lo cual le confiere la categoría de ser pionero de la educación social comunitaria.

Los pilares en los que se basa su construcción psicológica son los siguientes, según Quintana (1994:148):

- La *realidad educativa:* la educación viene dada como un contexto de vida dotada de sentido; siguiendo a Dilthey, cree que el aspecto sistemático de la educación puede entenderse sólo teniendo en cuenta su devenir histórico (el historicismo, con su método histórico-sistemático).
- La *relación pedagógica:* consiste en una «ayuda a autoayudarse». En esta actuación, el maestro requerirá la justa medida que proporciona el «tacto pedagógico».
- La *autonomía pedagógica:* la Pedagogía como ciencia es autónoma, de modo que no podría ser sustituida por ninguna otra ciencia.
- El *conocimiento pedagógico* del hombre: cuya personalidad consta de los tres estratos señalados por Platón. La educación debe promoverlos, guiándolos desde el «centro de la persona».

Aplicación del método hermenéutico en Pedagogía

Dilthey, maestro de H. Nohl, puede considerarse un defensor entusiasta de la autonomía de la Pedagogía. Afirma: «La última palabra del filósofo es la Pedagogía; pues todo especular se realiza por el obrar. Cuando la filosofía desarrolla su voluntad de acción coincide en definitiva con la pedagogía, la cual, en cuanto que procura la perfección y dicha de los hombres, es la meta más alta a que puede conducir la filosofía».

El campo de la validez universal de la teoría pedagógica es estrecho. Para Dilthey, ninguna cuestión pedagógica puede ser resuelta por una ciencia universalmente válida. La autonomía de la Pedagogía se conseguirá en la medida en que ésta logre una unión estrecha con la vida. La Pedagogía puede considerarse como ciencia del espíritu y llega a su madurez sólo cuando se constituya en ámbito autónomo del saber, pero, de momento, no lo ha conseguido. Establece la ley del proceso pedagógico en tres etapas: la primera, tiene como objeto la personalidad; la segunda, se orienta hacia la comunidad y la tercera, es una etapa de «servicio», con dedicación a algo objetivo.

Aspectos importantes a tener en cuenta en la Pedagogía de Nohl son: La autonomía de la pedagogía, la relación teoría-praxis y la historicidad de toda realidad y teoría educativa.

La autonomía de la Pedagogía Social depende de que alcance un principio y posición específicos propios, de modo que no puede ser sustituido por ninguna otra ciencia.

El interés de la pedagogía hermenéutica no es meramente teórico, sino predominantemente práctico. El interés cognoscitivo del hermeneuta no es proporcionar recetas para la acción, sino comprender la educación tal y como se da históricamente. La relación teoría-praxis consiste en una «ayuda a autoayudarse».

A partir de Dilthey, la pedagogía humanística se apoyó metodológicamente en el concepto de comprender —Verstehen—. En su obra *El mundo histórico*, indica que conexión y comprensión se corresponden mutuamente y comprendemos por conexión. La comprensión de la educación se realiza por su conexión con el mundo objetivo. La educación viene dada en un contexto de vida dotado de sentido. Este autor cree que el aspecto sistemático de la educación puede entenderse sólo teniendo en cuenta su devenir histórico.

La Pedagogía Social, ciencia del espíritu

Nohl es uno de los iniciadores de la Pedagogía como «ciencia del espíritu» y uno de los primeros representantes del llamado «movimiento de renovación pedagógica». Las ciencias del espíritu tienen en la formación la condición de su existencia. Como indica Habermas en su obra *Conocimiento e interés*, la constitución de las ciencias del espíritu responde a la necesidad de la propia vida social; por tanto, a un interés práctico-vital. La relación práctica de las ciencias del espíritu con la vida no es algo externo al método hermenéutico, sino que está en su base. De ahí que la relación entre lo teórico y lo práctico es circular: la teoría surge a partir de la praxis para iluminarla y orientarla, a su vez.

La Pedagogía teórica de Nohl fue criticada por su insuficiente base empírica, dado que el método histórico-hermenéutico que empleó descarta las referencias empíricas. Opina que la Pedagogía llegará a su madurez sólo cuando se constituya en ámbito autónomo del saber.

Aportación de Nohl a la constitución científica de la Pedagogía Social

El punto de partida de la teoría pedagógica de Nohl es la primacía del movimiento de la vida. La autonomía de la Pedagogía se alcanza, pues, mediante una estrecha unión a la vida. La comunidad educativa es, para Nohl, comunidad de vida. Siguiendo la «filosofía de la vida» de Dilthey, piensa que la vida en su configuración histórica concreta, es lo que constituye el punto de partida para toda la elaboración de teorías. Con la guerra y la situación de penuria en la que vivía, especialmente la juventud, las intervenciones de la Educación Social constituían una gran demanda.

Nohl y Natorp coinciden al considerar que es preciso fundar sintéticamente cultura y educación desde el yo que crece. Natorp ha conceptualizado kantianamente dicha tarea como una fundación transcendental en la unidad de la ciencia, mientras que Nohl, partiendo de supuestos vitalistas, ha pensado que tal función no podría darse a *priori;* sería a *posteriori:* social e histórica.

La pedagogía de Nohl arranca de su intención metódica de captar la realidad educativa. Adoptó como punto de partida la realidad del movimiento juvenil de los años 20. En su obra *Ensayos pedagógicos y políticos* (1919) indica: «No hay ningún otro medio de salvación por la infelicidad de nuestro pueblo que la nueva educación de la juventud». Movido por esta idea fundó entre 1919 y 1921:

- Las escuelas populares de Thübingen y Jena. Nohl no distingue bien entre Pedagogía Social y educación popular, por la que se sentía especialmente atraído.
- En 1921 la escuela popular juvenil de Gotinga.
- En 1927 publicó su primera obra de Pedagogía Social, con el título *Asistencia juvenil.* En ella afirma que el movimiento pedagógico tiene su vida más fuerte, no en la escuela, sino en la asistencia juvenil. Se ocupa de sus problemas: paro, predelincuencia, tribunales tutelares, servicios sociales para jóvenes, etc

La relación educativa es para Nohl la base de todo trabajo. Para la Pedagogía Social presenta una doble función, o una sola con dos aspectos unidos: la crítica del valor educativo de la cultura y la tarea asistencial a la juventud.

Nohl, fue profesor de Educación de Adultos. Siguiendo la filosofía de la vida de Dilthey, postula que la vida en su configuración histórica concreta, es lo que constituye el punto de partida para toda elaboración teórica. Ejerció una importante labor de clarificación esclarecedora y organizadora, con una orientación de carácter interdisciplinar, puesto que la entendía como objeto de la acción coordinada de distintos profesionales (psiquiatra, jurista, psicólogo, pedagogo).

El niño no debe ser un cliente tratado con carácter burocrático, como sucede en la administración, sino que, como escribe Nohl: «Debe notar siempre que no constituye ni un simple caso ni un cierto tipo, sino un tú», debiendo propiciar una relación individualizada. Por ello, la orientación que se dé al educando ha de corresponder, a la vez, a las necesidades de éste y a una correcta escala de valores. El fin de esta ayuda es el bienestar, entendido no sólo como satisfacción de necesidades básicas, sino también como el derecho a ser educado para el desarrollo de las propias capacidades. El objeto de la Pedagogía Social para este autor es "la ayuda a un singular, a tu humanidad que clama ayuda".

El sentido del trabajo social es, pues, ayudar a la autoasistencia, despertar en el sujeto la voluntad de autorresponsabilidad, o, como dice en su libro *Asistencia Juvenil:* «La protección personal y la reconstrucción del hombre mismo y de su entorno espiritual».

Nohl, y su discípula Bäumer, contribuyeron al nacimiento del «movimiento pedagógico social» hacia 1920 y a la consolidación teórico-práctica de la Pedagogía

Social. Retomaron los elementos concretos del proyecto pedagógico que se desarrolló en el campo educativo extraescolar, incorporándolos a una teoría de la Pedagogía Social, según la cual no se trata de una disciplina pedagógica parcial, en el sentido de que se ocupe de un aspecto o de un principio general de la educación, sino de una disciplina científica de la educación, es decir, de una teoría que corresponde a un ámbito educativo delimitado y definido.

Una concepción sistemática de la Pedagogía Social de Nohl se la debemos a G. Bäumer, que define la Pedagogía Social según la idea de Nohl: «Es el concepto global de la asistencia educativa extraescolar proporcionada por la sociedad y el Estado». Considera la Pedagogía Social como un sector de la Pedagogía: «Todo lo que es educación, pero no escuela ni familia".

La Pedagogía Social hace referencia a la ayuda para remediar los problemas y necesidades humanas creadas por la sociedad industrial y la marginación. El fin último del trabajo sociopedagógico no es la sociedad ni la comunidad propiamente dicha, sino el individuo en ellas. Pero sin la comunidad no resulta posible la educación. La Pedagogía Social surge con la intervención subsidiaria del Estado por la educación de la juventud, y da lugar a diversas instituciones de iniciativa pública o privada.

Características de la Pedagogía Social de Hermann Nohl

Mediante el método hermenéutico fundamentó pedagógicamente el trabajo práctico de la protección juvenil. Subraya la atención individual, «a un tú», y la comprensión de la situación desde la perspectiva tanto personal como contextual. En este sentido, afirma Nohl (1924): «El punto último de toda comprensión, lo mismo en este campo que en los demás, es la vivencia de los abismos de la propia existencia, el viaje por los subterráneos del autoconocimiento».

Para este autor, la Pedagogía Social recoge las ideas teóricas de la propia práctica y no existe sin relación con la realidad social. La teoría sociopedagógica: «es práctica para la práctica». La aportación de Nohl al objeto y contenido de la Pedagogía Social puede sintetizarse en las siguientes afirmaciones:

- La entiende como concepto ordenado, integración de esfuerzos para nuevos caminos educativos y formas de ayuda a la incorporación social de la juventud, comprendido necesariamente de forma dinámica.
- Es una auténtica pedagogía de la necesidad, mediante la cual había de rehabilitarse Alemania, tan llena de necesitados.
- La Pedagogía Social no es toda la pedagogía, es sólo una parte o espacio de la Pedagogía General, con fines específicos hacia la formación popular. Señala la necesidad de dedicar recursos a la prevención, ayuda y curación de la juventud.
- Toma la realidad concreta como punto de partida de la teoría de la Pedagogía Social.
- El objetivo de su orientación pedagógica es perseguir el bien del sujeto, desarrollar

sus capacidades y también su voluntad, objetivo que persigue la Pedagogía Social.

- Pone de relieve la necesidad de modificar las condiciones ambientales y contextuales con el fin de asegurar la eficacia de la acción pedagógicosocial.
- Destaca la tarea de formación e investigación inherente a la Pedagogía Social. Subraya la necesidad de realizar acciones científicas que contribuyan a dotar de estatus científico a la Pedagogía Social, que hasta entonces había sido tan sólo un marco conceptual.

En suma, para este autor, la teoría no se puede separar de la praxis educativa social, sino que surge de ésta y le está vinculada; esta teoría lleva a un posterior desarrollo de la praxis. Lo más importante del trabajo pedagógicosocial está en la relación pedagógica entre educando y educador.

Como señala Arroyo (1985) «corresponde a Nohl y a su discípula Bäumer, no sólo el mérito de haber consolidado la articulación teórica de la Pedagogía Social, sino, sobre todo, de haberla proyectado decididamente hacia la praxis. En esta época se sientan las bases de un gran número de instituciones que han perdurado posteriormente».

En resumen, como ya hemos señalado anteriormente, la Pedagogía Social es considerada por H. Nohl como un sector de la Pedagogía, configurada como teoría y praxis del conjunto de actividades educativas realizadas fuera de la escuela. Se constituye, de este modo, en un nuevo sistema, con nuevos entes, espacios e instituciones responsables. Se le van a ir asignando por cauces no excepcionales, sino normales, determinadas funciones en el ámbito de la formación de los jóvenes a cargo de la familia, la sociedad y el Estado. Esta concepción, vinculada a la práctica, representa un paso de gran importancia para la consolidación y arranque de esta ciencia. Conviene señalar algunas precisiones antes de entrar en otras etapas de la Pedagogía Social.

Para el profesor Quintana (1997), Natorp no es el fundador de la Pedagogía Social, sino que cultivó una corriente de pedagogía sociológica, que es una tendencia, es decir, una escuela. Para Natorp, el hombre lo es únicamente por la comunidad histórica y «la única instancia que educa es la comunidad: tal es la base de toda enseñanza y aprendizaje, de toda formación tanto del intelecto como de la voluntad». Esta corriente sociologicista se vio impulsada por el fracaso nacional ocurrido a finales del s. XIX ante Napoleón. Fichte comenzó a difundir la idea de que la culpa la tenía el individualismo, y propuso como remedio el espíritu colectivista.

La Pedagogía Social, desde el principio, ha tenido un carácter integrador y social, tanto para Natorp como para Nohl; es decir, con el trabajo sociopedagógico se trata de integrar o reintegrar la individualidad a la sociedad. El concepto de ayuda en la Pedagogía Social alemana desempeñó un papel relevante. Como señala Rald (1984:40): «Es importante el cambio que experimenta la Pedagogía Social desde la simple ayuda en casos de necesidad, hacia la ayuda educativa".

Tanto Natorp como Nohl destacan el papel de la comunidad en el desarrollo y formación del individuo, pues no existe ningún ser humano fuera de la comunidad. No

establecen un predominio de la comunidad sobre el individuo. Destacan que el hombre es un ser social y la comunicación e interacción con los otros seres humanos desempeña un papel significativo.

Tercera etapa (1933-1949).
Utilización de la Pedagogía Social para la propaganda política

Los estudiosos de la evolución historicista de la Pedagogía Social alemana, como Quintana (1984), Fermoso (1994) o Radl (1984), coinciden en la identificación de los diferentes periodos a los que estamos haciendo alusión. Esta etapa se corresponde con el nacionalsocialismo, en el que la Pedagogía Social experimentó un cierto receso, ya que este movimiento limitó el desarrollo de todas las instituciones y tendencias de educación social.

En 1933 Hitler y su nacionalsocialismo dominaron Alemania. En 1949 se estancó la democracia en la llamada desde entonces República Federal de Alemania, nacida al amparo del Plan Marshall y de la férrea voluntad de K. Adenauer. En esta época todo lo relacionado con el ámbito social se tiñó de ideología y la Pedagogía Social se miraba con cierto recelo. Como aspectos destacables podemos mencionar:

- Predominó la ideología racista. Los que pertenecían a otras etnias eran descalificados y marginados.
- Las iglesias o instituciones privadas que no defendían esta ideología fueron censuradas.
- Se suprimió la educación popular de las clases trabajadoras. En su lugar se apoyó el llamado Frente Alemán del Trabajo.
- La mujer fue relegada al cuidado de la prole.
- El trabajo extraescolar con la juventud fue asumido totalmente por: «la juventud hitleriana» y «la unión de muchachas alemanas», organizaciones a las que la juventud estaba obligada a pertenecer.

Todas las acciones e instituciones estaban orientadas hacia un fin: propagar el nacionalsocialismo. Desde esta óptica, el trabajo social se convertía en una propaganda viva del partido en el poder.

Entre las instituciones más relevantes de esta época podemos mencionar: la obra de «Ayuda Invernal», el «Socorro Popular Nacionalsocialista», la «Organización», «La Fuerza por la Alegría» (destinada a enviar chicos de la ciudad al campo) y otra de «Servicio Alemán del Trabajo». Como subraya el profesor Quintana (1984), el servicio del Trabajo Social voluntario, surgido durante la República de Weimar, fue absorbido por el servicio de trabajo obligatorio. Puntos esenciales del mismo eran el fortalecimiento corporal y la enseñanza de la política nacional.

Los representantes teóricos de esta etapa son E. Krieck y A. Bäumler, que no

desarrollaron ninguna aportación a la Pedagogía Social, sino que se limitaron a aplicar su teoría de la educación a los problemas pedagógicos. Los dos defienden la ideología racista propagada por el nacionalsocialismo.

Para Krieck, la educación es una función originaria, espiritual, de la vida humana que se realiza en todos los tiempos y lugares, lo mismo que el derecho, el lenguaje y la religión. El individuo no es un ser autónomo, sino que es un ser social, miembro de un organismo comunal.

La comunidad es un organismo con vida propia e independiente de los individuos y anterior a ellos. La educación tiene que basarse en la comunidad, y especialmente, en la raza y el pueblo. La pedagogía nacional social se orienta hacia la formación nacional popular de carácter racial y con una única visión del mundo. A su entender, la educación es «una función originaria del espíritu y de la comunidad». Propone el comunitarismo nacional, esto es, el entroncamiento y servicio al propio pueblo como un todo, en unidad de valores, sentimientos y actitudes. Esta idea de unidad, constituye una verdadera obsesión en este autor.

Cuarta etapa. Desde 1949 a nuestros días. Delimitación profesional

Tras la Segunda Guerra Mundial, la Pedagogía Social alemana vuelve los ojos a la época de Weimar y de H. Nohl, aunque con presupuestos distintos. Cobró auge la pedagogía de la reforma y la denominada pedagogía de la cultura. Se retoman nombres como E. Spranger, Th. Litt, G. Kerschensteiner y, por supuesto, H. Nohl, que retoma su pensamiento pedagógico-social y lo orienta de nuevo hacia la juventud, intentando inventar nuevas formas de educación social.

Las necesidades surgidas en el contexto de la reconstrucción socio-económica impulsan iniciativas diversas, relacionadas fundamentalmente con la Pedagogía Social. Se abre una nueva fase en esta disciplina orientada a la satisfacción de unas necesidades educativas emergentes, en las que la Pedagogía Social alimenta la discusión teórica. Surgió así una «Pedagogía de la urgencia» que iba llenando de tareas puntuales este marco conceptual. Se incide con claridad en el enfoque preventivo y en la necesidad de profundizar en el conocimiento de los factores sociales, para lograr la integración social de las personas con problemas.

En todas las épocas estudiadas es constante la preocupación por sentar las bases de la Pedagogía Social, preocupación que llega a nuestros días. La situación económica, social y política del pueblo alemán en el período de posguerra era muy difícil. Por ello, se consideraba necesario reconstruir el país en todos los órdenes (problemas de trabajo, de refugiados, abandono infantil…). La educación estaba llamada también a desempeñar su papel.

Los puntos más sobresalientes de esta etapa y su incidencia en la Pedagogía Social son:

- *Problemas y situaciones carenciales de la posguerra*: con la caída del Tercer Reich

la infancia y juventud alemanas se quedaron en una situación límite. Les faltaba de todo, no sólo de los bienes más elementales para la subsistencia sino también de una orientación ética y espiritual. Además de la falta de alimentos, carecían también de vivienda y de puestos de trabajo. Muchas familias estaban rotas, al tener al padre en la cárcel o muerto, por lo que los hijos crecían privados del referente paterno. La carencia de alimentos les indujo al robo, a la delincuencia, al mercado negro y a las más diversas realidades, generadas por una situación de posguerra mundial. Desde el punto de vista social, se crearon en el primer momento medidas asistenciales para proporcionar los elementos básicos que garantizaran la subsistencia. Posteriormente, la reorganización política, social y educativa del país hizo posible una nueva planificación. En esta época las dos Alemanias discurrieron por caminos diferentes.

  - En la República Federal Alemana se crearon instituciones para propiciar orientación y ayuda a los niños y jóvenes, residencias, aldeas infantiles SOS y aldeas juveniles. Se favoreció el voluntariado y se propició una legislación adecuada que fue perfilando diferentes actividades, de las que se hicieron cargo, en ocasiones, instituciones privadas y, en otras ocasiones, los municipios.
  - En la República Democrática Alemana, como corresponde a un régimen socialista, el interés por el tema social se vertebra en torno al Estado y se somete a un cierto control político, con el objeto de mentalizar a los ciudadanos. El sistema educativo era el encargado de infundir hábitos de disciplina, trabajo y acatamiento a la autoridad en la población alemana del Este. Así, en la escuela recibían formación cívica y política, iniciándoles en la defensa civil y en la educación para la paz. Existían organizaciones infantiles, como la de los Pioneros, para niños de 6-14 años, y la Juventud Libre Alemana, de 14-25 años.

- *Desarrollo de la legislación social*. Después de la Segunda Guerra Mundial se promulgaron leyes para abolir el nacionalsocialismo y su normativa, ordenar la economía e implantar procesos para impulsar la democracia. Se fomentaron organizaciones tanto privadas como estatales. El impulso de la legislación económica social y educativa propició el desarrollo de la RFA a un ritmo creciente, de modo que en pocos años consiguió alcanzar un gran esplendor. La RDA siguió derroteros diferentes, propiciando organizaciones estatales.

En la RFA, a partir de los años 1950-1960, volvieron a cobrar fuerza las teorías de Nohl y se recupera la Pedagogía Social como la teoría de la protección juvenil. Se reconocen los derechos de los niños y jóvenes a recibir ayuda en sus problemas de desarrollo evolutivo y de integración social.

La Pedagogía Social Crítica

Como señala Quintana (1984:14), han sido sobre todo autores posteriores a 1945 quienes han hecho de la Pedagogía Social la disciplina que proporciona la sistematización y el análisis del amplio campo del Trabajo Social; entre ellos destacan Mollenhauer, Giesecke, Hornstein y Thierach, quienes a partir de 1968 elaboran una Pedagogía Social crítica que se propone una revisión de la sociedad y de la educación, viendo cómo puede esta última ayudar a resolver los conflictos planteados.

En esta época se publican obras como la de Röhrs (1968) *Pedagogía Social y su teoría*, en la que aparece una selección de los trabajos más importantes de Pedagogía Social. También merecen una especial atención la obra colectiva de Mollenhauer, editada en 1966. Como representantes de esta etapa desde la óptica de la Pedagogía crítica, hacemos especial alusión a Klaus Mollenhauer y a Wolfgang Klafki.

La teoría crítica se denomina así porque se ocupa de elaborar, con un carácter reflexivo-crítico, la conexión existente entre educación y estructura social. Intenta también profundizar en los valores subyacentes en las instituciones educativas y en el modo tradicional de pensar la realidad educativa. La perspectiva crítica vendría dada por la: crítica ideológica de la realidad de la escuela y las prácticas que en ella ocurren y por una manera peculiar de ver la práctica educativa.

Ha tenido gran incidencia en la educación durante décadas y, de modo especial, en la educación social, si bien va perdiendo fuerza en la actualidad, donde convive con un gran pluralismo y cosmovisiones diferentes.

Los rasgos que caracterizan la Pedagogía Crítica, como señalan F. Cambi y otros (1996:33), son los siguientes:

- Debe partir de la situación concreta. Da importancia a las diferencias culturales y tiene en cuenta la memoria histórica.
- Es autocrítica y usa la reflexión del colectivo como criterio de valoración de la práctica.
- Es dialéctica. Utiliza el modelo ecológico, por el hecho de ser relacional, intercontextual e intersistémico.
- Parte de supuestos emancipatorios. Usa la investigación como estrategia metodológica. Analiza y reflexiona sobre la observación para transformar la realidad.
- Debe superar los aspectos sociales que impiden la evolución. De igual forma, debe descubrir, describir críticamente y transformar los conflictos irracionales que impiden una interacción solidaria en el microsistema y en los que lo circundan y condicionan.
- Une la teoría con la práctica hasta el punto de transformarlas dialécticamente, como consecuencia de la influencia recíproca.
- La pedagogía crítica es comunicativa y consensual. Comunicación y consenso

pueden existir en un modelo ecológico a través de la negociación y la conexión con los diversos sistemas.

- Los dos rasgos más significativos son la perspectiva de transformación de la realidad social y la concienciación.

Mollenhauer, desde su concepción de la Pedagogía Social Crítica, ha contribuido a impulsar la protección juvenil, ejerciendo una gran influencia en el desarrollo físico y psíquico de todos los jóvenes. Se propone una revisión de la sociedad y de la educación, viendo cómo puede esta última contribuir a resolver los conflictos planteados en sus ámbitos comunes. Subraya su carácter pragmático dentro de las Ciencias Sociales.

Este autor amplía, desde una vertiente crítica, las ideas de Nohl y de Bäumer hacia una elaboración de lo que se podría denominar teoría de la Pedagogía Social. Tiene en cuenta en sus análisis los factores económicos, sociales y políticos, considera la problemática juvenil cada vez más como resultado de la situación educativa del hombre y no como exigencia de una cualidad negativa de la persona a la que había que reeducar para la sociedad, por incapacidad de ésta o de la familia. En suma, la tarea sociopedagógica consiste, para este autor (1959:124), en todos los casos, en la satisfacción de una necesidad educativa aguda (pedagogía de la urgencia), dada por la estructura de la sociedad moderna.

En la Pedagogía Social como teoría crítica se parte del principio de que las formas individuales de comportamientos disociales y las estructuras sociales de una sociedad determinada, tienen entre sí una dependencia funcional; de ahí que la Pedagogía Social como concepto social y crítico, analice, en un primer paso, las estructuras sociales y, en un segundo paso, intente cambiarlas de una manera pedagógicamente responsable para evitar o minimizar estas causas.

El fin de la Pedagogía Social crítica es «la formación de la sociedad actual, en el sentido de llevar a la práctica las ideas que están determinadas en las Constituciones de las sociedades democráticas-burguesas de igualdad, bienestar y libertad para todos» (Giesecke, 1973) y su meta consiste en llevar a cabo una educación emancipatoria en un proceso dinámico, entendiendo al sujeto como un individuo con sus problemas, deseos, ideas y experiencias biográficas. Intenta solucionar los problemas que aparecen en las sociedades modernas.

Aportaciones de Klafki

Wolfgang Klafki, nacido en Alemania en 1927, puede representar el paso de considerar la pedagogía como la ciencia del espíritu a considerarla ciencia crítica de la educación. Simboliza el esfuerzo de crear una teoría pedagógica, basada en la crítica de la sociedad, que respeta la autonomía relativa y la responsabilidad de esta ciencia. Ha publicado varias reflexiones sobre la infancia y la juventud del nacionalsocialismo, preguntándose de qué manera estas experiencias influyen aún en su autocomprensión de la pedagogía.

Su experiencia personal del nacionalsocialismo le lleva a la búsqueda de la emancipación y a la confirmación de que la tarea, tanto pedagógica como político-social, debe orientarse hacia la reducción del dominio del hombre sobre el hombre y sustituirlo por la reflexión crítica de la realidad y la mejora de la misma. Klafki comparte con otros teóricos que representan esta tendencia algunos principios básicos. Entre ellos destacamos:

- El principio de la historicidad, que se refiere a todas las normas, las instituciones, los contenidos y los procedimientos de la educación. La construcción social de la educación acaece en un contexto histórico-social determinado.
- La autocomprensión de esta tendencia pedagógica como una disciplina que se refiere a la praxis pedagógica.
- La orientación en el principio moderno de la autonomía y de la autodeterminación del ser humano.
- La conexión del enfoque hermenéutico-pragmático con la reflexión filosófica sobre la educación.
- El hombre aprende en interacción con otros, educándose en tareas socialmente significativas de trabajo crítico y colaborativo. El fin de la educación en la teoría crítica es la emancipación histórica.

A raíz de que los pedagogos sociales y los trabajadores sociales intentaran resolver en la práctica profesional es decir, a instancias de la praxis-semejantes problemas, surgió lo que se ha denominado como el "teorema de convergencia Pedagogía Social/Trabajo Social".

Klafki (1963:94) mantiene el concepto de «Bildung» para denominar el objeto pedagógico más importante, en contra de críticas que consideran este término poco exacto y ambiguo. Define el concepto de formación de la siguiente forma:

- No se debe pensar la formación como puramente individualista, sino que tiene que estar relacionada con la humanidad y, también, con la existencia política del ser humano.
- Se refiere siempre a una profesión; sin embargo, el camino concreto de la formación debería ser diseñado como un progreso de la formación básica hacia la especialización paso a paso.
- Tiene que ser comprendida y realizada como una actitud que nos ayude a superar tensiones en la vida.
- A la dimensión moral de la existencia humana le corresponde una posición central en la formación.
- No debe entenderse como una categoría que expresa el estatus social, sino que todos los ciudadanos de un Estado democrático han de tener la posibilidad de

adquirirla.

- Tiene que estar abierta al mundo, por lo cual no puede limitarse a la historia nacional.
- Incluye la capacidad de cambio y la sinceridad. No obstante, exige también la adquisición consciente de valores universales, como la felicidad, la justicia, el altruismo y el coraje, que exigen la concreción histórica.

En suma, entiende la formación no como la adquisición de contenidos, sino el desarrollo y maduración de capacidades físicas, psíquicas y espirituales.

Hay que hacer visible la dialéctica entre la emancipación individual y la emancipación social a través de la investigación de las condiciones sociales y de las funciones sociopolíticas de la educación. La ciencia de la educación en el sentido de la teoría crítica tiene que convertirse en crítica de la sociedad. Entiende la educación escolar, ante todo, como educación social y política. Las desventajas procedentes de la clase social deberían compensarse con la ayuda de una educación críticamente reflexionada y debería promocionarse la igualdad de oportunidades para todos. La enseñanza escolar implica siempre el aprendizaje social, que debería ser tomado en cuenta en la planificación de una educación social democrática e integrarse en los objetivos de la enseñanza. Distingue entre: «el aprendizaje social funcional» y «el aprendizaje social intencional».

Elabora su teoría crítico-constructiva de la educación desde una perspectiva sincrética, a través de la integración de las concepciones de la pedagogía como ciencia del espíritu, como ciencia empírica y la teoría crítica. Presenta una obra pedagógica, tanto desde la vertiente teórica como metateórica. Hace referencia a realizaciones prácticas concretas. Los logros más significativos que se pueden destacar en la ciencia crítica de la educación de Klafki consisten en:

- Conservar los principios más importantes de la Pedagogía como ciencia del espíritu; es decir, parte de la realidad educativa para la formación de teorías.
- Tiene en cuenta la historicidad y complejidad de la educación, entre otras, en su teoría crítico-constructiva de la educación.
- Su teoría cubre un amplio espectro, desde reflexiones metateóricas a la elaboración de unidades didácticas de carácter práctico.

En su teoría crítico-constructiva se puede apreciar la influencia de la teoría crítica clásica, en forma de instrumento para analizar los fenómenos educativos en su contexto social, así como la presencia de elementos de la teoría de Habermas acerca de la construcción comunicativa de la enseñanza. Es necesario mencionar en esta etapa la importancia que adquiere la teoría crítica en las Ciencias Sociales. A finales de 1960 se consideró, más que una concepción académica, una ideología para la acción.

La ciencia de la educación alemana, como señala Roith (1998:8), «empezó a incorporar en sus teorías, argumentaciones básicas de la teoría crítica a partir de finales

de 1960, orientándose cada vez más, hacia en el concepto de emancipación. El interés de la Pedagogía en la madurez individual fue ampliado por el interés en la madurez social, argumentando que la primera sólo podría realizarse en una sociedad madura. Esta ciencia crítica de la educación ya no ve al individuo como un ser autónomo, sino que lo percibe en su condicionamiento social; por lo tanto, el análisis y la crítica de la sociedad, se convierten en temas centrales de la reflexión pedagógica. Se trata de identificar la alienación, cosificación y unidimensionalidad de la sociedad y sus mecanismos y estructuras básicas. La Pedagogía ganó el carácter de una ciencia con un potencial político directo». La teoría crítica mantuvo su impacto, pero perdió la fuerza del momento inicial; hoy es una referencia obligada sin el alcance pedagógico-social de sus inicios.

Conviene reseñar que la teoría crítica desarrolla la concepción de una teoría crítica normativa, comprometida con la emancipación de todas las formas de presión en contraposición al subjetivismo y relativismo nihilista. En oposición a un discurso apolítico de la teoría postmoderna, la teoría crítica busca una conexión con el análisis empírico del mundo, sus realidades y movimientos sociales, que buscan la transformación de la sociedad.

La teoría crítica, según Roith (1998:360), tiene en común con otras teorías el intento de comprender la posición del individuo en su condición social; la diferencia con otras teorías estriba en el hecho de que la teoría crítica gana sus categorías desde la proyección de un estado social deseable —que no define detalladamente— para criticar y negar las condiciones negativas e injustas. Se trata de una teoría comprometida contra todas las formas de opresión, a favor de la libertad, la felicidad y el orden racional de la sociedad.

Los autores anteriormente mencionados defienden una Pedagogía Social de carácter emancipatorio, desde la óptica de un concepto «regulador en el sentido kantiano del término», en el que los hombres pueden traducir intentos concretos y personales, desde una metodología reflexiva: autodeterminación, democracia, liberación… frente a adaptación e inserción.

Mollenhauer, representante de la Pedagogía Social crítica

Mollenhauer, desde una orientación crítica, se preocupó por estudiar la problemática de la adolescencia y juventud en el ámbito extraescolar, en relación con los conflictos planteados en las sociedades modernas. Entiende la acción pedagógica como la relación entre adultos y jóvenes, con posibilidad de discurso, de problematizar la vida cotidiana, analizarla y llegar a un consenso, una vez analizados los conflictos existentes. Es partidario de no ocultar los problemas, sino de sacarlos a la luz para analizarlos. El criterio del éxito pedagógico no radica en la eliminación de los problemas, sino en la elaboración en la conciencia, cuando ha tenido lugar un cambio y se ha alcanzado una nueva posición.

Es uno de los autores más destacados por su aportación en el campo de la Pedagogía Social desde la perspectiva de la emancipación crítica. La función del pedagogo social

consiste, para este autor (1986:27) «en restablecer el equilibrio o en establecer por primera vez la capacidad para resolver el conflicto, en elevar la conciencia y en hacer fecundo el conflicto surgido en una nueva situación pedagógica: ante el juez, el reformatorio, en la celda, ante el asesor pedagógico».

La Pedagogía Social, desde esta óptica, se ocupa de estudiar a los sujetos que viven este tipo de situaciones, más que los procesos, para que decida libremente su destino. El sujeto es el protagonista de la interacción pedagógica. Se pueden formular algunas objeciones a esta teoría:

- Presenta un carácter utópico. Desea cambiar el mundo buscando el compromiso con la justicia desde un punto de referencia que «aún no existe», puesto que trata de la proyección de lo posible. Este aspecto constituye un fundamento común de todas las versiones de la teoría crítica y explica la atracción que ha ejercido en las ciencias sociales. Popkewitz (1980:39) indica que «la función de la teoría crítica es comprender las relaciones entre los valores, intereses y acciones con el objeto de ir cambiando el mundo, no simplemente describirlo». En esta misma línea, Alter (1986:259) manifiesta: «Una teoría adecuada a la tarea de cambiar el mundo debe ser de miras amplias, no dogmáticas, crítica; debe partir de los detalles y circunstancias de la vida diaria y, más aún, debe basarse en un profundo respeto por las capacidades intelectuales y sociales de los desposeídos».
  - Desde la perspectiva de los científicos se arguye contra la teoría crítico-emancipatoria que se halla cargada de especulaciones metafísicas y pretende, a pesar de ello, la cientificidad, sin tener ningún enunciado comprobable.
  - Un reproche importante es su carácter de compromiso con los problemas de la humanidad con un horizonte redentor. En este sentido, Rössner (1974:45) se pregunta «las fórmulas vacías de la pedagogía crítica y la apenas descifrable complejidad del cúmulo de sus afirmaciones, ¿no sirven eventualmente, sólo de red defensiva frente a la crítica suposición de que "los teóricos críticos", como portadores de la recta conciencia, son potenciales salvadores, que ponen fin a la confusión?».
- Desde la Pedagogía socialista del marxismo se le critica a esta teoría, que alcanzó gran pujanza entre 1960 y 1970, intentar responder a los problemas sociales de su tiempo; sin embargo, no se preocupa por los nuevos movimientos sociales, que representan ante todo «una nueva forma de praxis social». La pedagogía crítica se ha olvidado de sus orígenes y ha prescindido de las luchas de clases, objetivo de la pedagogía socialista.

Se puede afirmar que, tanto la teoría crítica clásica como la moderna, siguen existiendo como una opción científica para la construcción del conocimiento. Esta teoría se ve cuestionada, sobre todo, por concepciones posmodernistas. Conviene reseñar, no obstante, que su continua defensa del proyecto de la modernidad; es decir, de la justicia y de la organización racional de la sociedad, es un buen fundamento para una discusión

fructífera con otras teorías, y puede inspirar la elaboración de teorías en otras áreas académicas.

En la pedagogía alemana conviven en la actualidad diversas tendencias que presentamos a continuación, a modo de síntesis:

- *Pedagogía entendida como ciencia del espíritu*, desarrollada a partir de las tesis de Dilthey por Spranger, Nohl, Flitner, Litt, Weniger y Bollnow. Tiene una base hermenéutica-pragmática.
- *Ciencia crítico-emancipatoria de la educación*, desarrollada desde esta tradición a través de la recepción de la teoría crítica por Mollenhauer, Klafki, Blankertz y otros.
- *Una ciencia analítico-empírica de la educación*, elaborada por Brezinka, Heid, Rössner y Roth y basada en la investigación de hechos y en el positivismo. Ahora bien, la ciencia de la educación no sólo describe hechos, sino que es también una ciencia teleológica y analítica de las causas.
- *Enfoques normativos neokantianos*, basados en normas y principios (Petzelt, Heitger, Fischer), marxistas (Gamm) y cristianos (März, Henz).

Según Lezen, se puede constatar un desarrollo de la ciencia de la educación alemana, que evoluciona hacia un pluralismo de teorías basadas, por un lado, en adaptaciones teóricas de los clásicos como Kant, Marx, Freud y Husserl y, de otro, en teorías surgidas de la pedagogía como ciencia del espíritu y la ciencia crítica de la educación, interpretadas como lógicamente entrelazadas y la pedagogía empírica.

La Pedagogía Social, a partir de 1970, entra en una etapa de madurez que la conduce hasta nuestros días. Sus características más significativas son las siguientes:

- Consolidación de la Pedagogía Social en el currículum académico de las grandes Universidades centroeuropeas como disciplina principalmente pedagógica.
- Potenciación de la investigación en el campo de la Pedagogía Social.
- Ampliación del objeto y el concepto de Pedagogía Social. Va dirigida a cualquier persona, grupo, comunidad en "situación de necesidad" y "a distintas situaciones existenciales" y no solamente a la infancia y juventud en el ámbito extraescolar.
- Potenciación profesional de la Pedagogía Social. Apertura de varios campos profesionales para los pedagogos y educadores sociales. Son muchos los espacios diferenciales de actuación y variados los agentes que, en el ámbito profesional o voluntario, intervienen en los mismos.
- Consolidación y desarrollo de la denominada educación preventiva.
- Impulso de la actividad pedagógico-social encaminada a la reinserción social de sujetos inadaptados, marginados o conflictivos.

Conviene tener en cuenta, a la luz de la evolución histórica de la Pedagogía Social, que se ha desarrollado vinculada al trabajo práctico y que ha surgido en conexión con el

quehacer concreto y específico. Se justifica, por tanto, su aparición a partir de realidades concretas necesitadas de intervención específica. Muchas veces, la génesis de una nueva ciencia es fruto de la ampliación y profundización de la acción, del «saber para hacer, para transformar», aunque también es preciso tener en cuenta «el saber para conocer», tal y como propone Bunge.

Por lo que se refiere a la docencia universitaria en la pedagogía alemana, en el momento actual existen diversas especializaciones en los planes de estudio de Pedagogía (Pedagogía Escolar, Educación de Adultos, Pedagogía Social y Educación Especial). Después de la Pedagogía Escolar, la Pedagogía Social es la que cuenta con un mayor número de estudiantes. La Pedagogía Social/Trabajo Social es vista como una carrera con gran demanda de estudiantes, lo que ha contribuido a resolver en la práctica conflictos de competencia profesional.

Cuadro nº 3. ETAPAS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Primera etapa: 2ª mitad del Siglo XIX (1850-1920)

- Dimensión conceptual y social
- Diesterwerg (1850): Pedagogía Social
- Natorp (1898): Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad

Segunda etapa: 1ª mitad del Siglo XX (1920-1933)

- Nohl (influenciado por Dilthey). Problemas sociales de la infancia y juventud
- Bäumer: Manual de Pedagogía Social: tarea educativa fuera de la escuela

Tercera etapa: (1933-1949)

- Hitler (1933): Educación teñida de ideología. Supresión de la educación popular
- Krieck y Bäumler. Representantes teóricos de este tipo de Pedagogía Social

Cuarta etapa: 2ª mitad del Siglo XX (1950-actualidad)

- Se mira la Pedagogía Social de Nohl
- Pedagogía Social con talante práctico
- Mollenhauer, Habermas: Auge de la Pedagogía Crítica
- Pedagogía Social como ayuda

Desde una dimensión teórico-práctica, se vincula desde su origen, a la necesidad de propiciar ayuda, a resolver carencias, dimensión que se ha cultivado no sólo desde la vertiente alemana. Desarrollada después de la primera Guerra Mundial, ha sido denominada por Fermoso como de la beneficiencia proinfancia y juventud, mencionando también otras dimensiones:

– Como doctrina de la formación del individuo (Platón, Pestalozzi, Marx).

- Como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo (Hegel, Fichte).
- Como doctrina del socialismo pedagógico (Durkheim, Willmann, Natorp).
- Como teoría de la acción educadora de la sociedad (Fischer, Agazzi).

Podríamos aludir también al desarrollo de la Pedagogía Social en otros países de Europa, si bien existe poca investigación al respecto. Nos hemos detenido especialmente en Alemania porque consideramos que es donde ha alcanzado mejores frutos y sus más insignes representantes. Los demás países la tomamos como referencia.

En el cuadro nº 3, quedan expresados los aspectos claves en las etapas de la Pedagogía Social.

CONCLUSIÓN

La vía histórica de configuración disciplinar nos muestra tres dimensiones importantes en la construcción de la Pedagogía Social: *epistemológica, tecnológica* y *profesionalizadora.*

a) Desde la perspectiva *epistemológica* es necesario tener presente la educación social como dimensión educativa de la sociedad y la praxis o respuesta educativa a los problemas sociales de carencia, marginación o conflicto.

   Esta tensión entre la epistemología y la praxis contribuye a definir la Pedagogía Social, si bien pone de manifiesto el riesgo existente entre este ámbito de conocimiento y la acción si no queremos que la Pedagogía Social se convierta en tecnología social sin base epistemológica propia. La Pedagogía Social necesita el aporte de los hechos (inducción) y la reflexión sobre ellos constituye un criterio metodológico importante para su configuración, en conexión constante entre la teoría y la práctica. Nohl hace alusión a este problema al abordar el fundamento científico de la Pedagogía y estudia la posibilidad de una Pedagogía con validez general. Manifiesta que es necesario tener en cuenta el desarrollo histórico, como criterio epistemológico para la construcción de una ciencia y, concretamente, la ciencia pedagógica.

b) Lo *tecnológico* aparece como una dimensión constante a lo largo del tiempo. No podemos olvidar que la Pedagogía es una ciencia aplicada y surge precisamente para resolver los problemas socioeducativos en el ámbito extraescolar. Por tanto, históricamente se manifiesta su movimiento como ciencia de la educación social y como tecnología socioeducativa.

c) La *delimitación profesional:* la Pedagogía Social se mueve en situaciones multidisciplinares, dado que los problemas sociales son muy complejos. Así, se ha ido forjando un perfil profesional en el doble nivel del educador social y pedagogo social. Ortega aborda el tema de los espacios de la Educación Social a partir de una reconceptualización, por un lado, de la educación y, por otro, de la Pedagogía Social, proponiendo un replanteamiento del discurso y de la acción pedagógica

desde una orientación y perspectiva que evoluciona desde la educación, concebida como paideia, a la educación a lo largo de la vida. Concluye este autor que la Educación Social y la Pedagogía Social no precisan de buscar espacios, porque ya estaba en ellos, sino más bien «de tomar conciencia de su propia ubicación para así cobrar un renovado sentido de su acción y reflexión».

Podemos nombrar también a dos tendencias teórico-prácticas que aparecen como constantes en el devenir histórico de la Pedagogía Social: la *educatividad* o función y capacidad educadora de la sociedad y la función *socializadora* de la educación.

Estas dos tendencias han de ser ejes o columnas vertebradoras en la construcción científica y tecnológica de la Pedagogía Social como ciencia, como norma de la educación social y como tecnología de la acción educadora.

2

Objeto de estudio de la Pedagogía Social

LA EDUCACIÓN COMO ÁMBITO DEL SABER

ANTES DE PENETRAR en el campo específico de la Pedagogía Social, es de sumo interés presentar la visión panorámica de las ciencias sociales, marco en el que se inscriben las disciplinas que se ocupan del estudio en profundidad de los campos científicos relacionados con la educación, tanto en lo que se refiere a su fundamentación, como a su posible taxonomía. Como afirma Bunge (1999), si los hechos sociales no pueden entenderse de la misma forma que otros, es decir, recurriendo a la observación, la conjetura y la argumentación, el estudio de la sociedad nunca podrá llegar a ser científico y, por tanto, tampoco serviría como base fiable en el desarrollo de una auténtica política social en la comunidad humana.

Se presentan algunas propuestas de clasificación de las ciencias sociales, tanto en lo que se refiere al marco general de las ciencias, como, de forma específica, a su propio campo de estudio, con el fin de situarnos en ámbitos más próximos y relacionados con la actividad ligada a la educación, es decir, el ámbito de la Pedagogía Social. Abordaremos también el objeto de estudio de la Pedagogía Social y el análisis de definiciones de autores relevantes en este campo con el fin de extraer los rasgos significativos que la caracterizan. Por último, se presentan diferentes modelos de aproximación a esta disciplina, dedicando especial atención a los aspectos que definen su especificidad.

Ciencia y conocimiento científico

El término *ciencia* procede del latín *scientia*, equivalente al vocablo de origen griego *episteme*, que significa conocimiento, doctrina, erudición o práctica. La definición clásica aristotélica habla de ciencia como el conocimiento cierto por sus causas. Sin embargo, a lo largo de la historia, los conceptos han ido evolucionando. En el mundo antiguo y medieval las ciencias se encontraban insertas en el ámbito de la Filosofía, más concretamente, de la Metafísica. En la Edad Moderna alcanza su autonomía con aportaciones fundamentales en su desarrollo, como las de Galileo, Kepler y Newton. Pero, sobre todos ellos, destaca la figura de René Descartes, en su obra *El discurso del*

método.

Dentro del ámbito de las controversias actualmente en vigor, se cuestiona muy especialmente el positivismo. Popper, desde su teoría del falsacionismo, con referencia a diferentes teorías científicas, se sitúa en un racionalismo formal en el progreso de las ciencias.

Por su parte, Kuhn, a partir de una postura histórico-sociológica, propone el concepto de paradigma o matriz disciplinar para explicar dicho progreso, de forma que el establecimiento de una ciencia, aceptada por la comunidad científica, se debe producir tras sucesivas etapas de crisis y revoluciones científicas. Lakatos, a través de su programa de investigación, considera las teorías científicas como las que comparten supuestos comunes, si bien se pueden diferenciar en postulados secundarios. Feyerabend estima que la multiplicidad de teorías va en contra de todo dogmatismo; serían diversos modos de conocer la realidad, sin prelación sobre otros posibles.

En todo caso, como reconoce Sangüinetti (1982), es conveniente evitar posturas estrechas y unilaterales. El científico debe ser abierto y comprender puntos de vista diferentes aportados por otras ciencias, a la vez que reconoce sus propias limitaciones. En síntesis, conviene señalar que la interdisciplinariedad contribuye a la unidad del saber, una de las metas destacadas del conocimiento científico.

Filosofía de la ciencia y problemas epistemológicos

A la hora de abordar el estudio de la ciencia desde una perspectiva interdisciplinar, tal y como defiende París (1973), cabe plantearse una serie de principios basados en la metateorización de los conocimientos y los diferentes enfoques complementarios que contribuyen al estudio de la realidad del conocimiento. Podría establecerse una distinción triple:

- Aspectos fácticos de la ciencia, tales como: Historia de la ciencia, Sociología, Psicología, Economía, Fisiología y Epistemología genética.
- Consideración de la ciencia como sistema de enunciados o de signos: Lógica y Semiótica.
- Consideración en el contexto problemático total del hombre y la realidad: Filosofía de la ciencia.

Para Piaget (1982), en el análisis de las ciencias se deben admitir distintos niveles jerárquicos: El objeto o contenido material de su estudio, sus interpretaciones conceptuales o técnica teórica, su epistemología interna o el análisis de sus fundamentos y su epistemología derivada o análisis de las relaciones entre sujeto y objeto.

Así pues, el sistema global de las ciencias se ajustaría al modelo de una espiral, como expresión dialéctica del sujeto y del objeto en su manifestación más general. Las Ciencias Sociales son las que permiten mejor el cierre de esa espiral, pues el sujeto es, a la vez, meta y punto de partida de reflexión y actuación.

Dadas las peculiaridades del estudio, se centrará el análisis en la Filosofía de la ciencia

que, en ocasiones, aparece unida a su historia, pues aunque entre ambas se manifiestan diferencias, son muchos los puntos de confluencia y la visión compartida de los distintos fenómenos.

Historia y Filosofía se apoyan y entrelazan en el análisis de la realidad. La filosofía de la ciencia, en su sentido más clásico (neopositivista), tiene su punto de partida en los trabajos desarrollados por los Círculos de Viena y de Berlín. Esta preponderancia neopositivista ha perdurado hasta los años sesenta, en que se incorporan nuevas tendencias, sobre todo las orientadas hacia el estructuralismo formal (Sneed, 1986). Afirma este autor que una teoría sustituye a otra cuando falla en su campo paradigmático o cuando aparece otra con un campo de aplicación más amplio. En consecuencia, los intereses se dirigen hacia el conocimiento de la estructura de la ciencia y el desarrollo de las teorías científicas.

Para Geymonat (1987) el cometido de la Filosofía de la ciencia consiste en analizar los problemas derivados del significado de la ciencia, su estructura, su objeto con la idea de que su conocimiento en profundidad pueda ser de suma utilidad tanto para el filósofo como para el científico y, en general, para toda persona culta. En esta línea se manifiesta Wartofsky (1987), al considerarla como puente entre las ciencias y las humanidades, ya que permite interpretar los conceptos y modos de pensamiento de las primeras, junto al contenido sustantivo como objeto de reflexión crítica y de comprensión humanística.

La Filosofía de la ciencia, en su desarrollo histórico, se ha enriquecido con la aportación de diferentes puntos de vista acerca de la racionalidad científica, la axiología de la ciencia y las prácticas científicas. Esta situación ha llevado consigo una serie de transformaciones en sus concepciones enriquecidas a su vez con las aportaciones de la historiografía de la ciencia y otros estudios desde la Sociología, la Antropología y la Psicología.

Se manifiesta así una estrecha conexión entre la epistemología y la metodología. Los defensores de la unidad del conocimiento plantean la existencia de un método general válido para todos los casos; en cambio, los que establecen una diferenciación son partidarios del dualismo metodológico. Por ello, el método más adecuado para el estudio de las Ciencias de la Naturaleza se centra en la explicación, mientras que el de las Ciencias Sociales se dirige a la comprensión de los hechos.

Ciencias Sociales y su clasificación

El término «ciencia» podría entenderse, según García Carrasco (1987), como el producto intelectual de aquella forma de conocimiento que utiliza el método científico como instrumento base de la producción de enunciados, naturalmente referidos a fenómenos o acontecimientos con características relativamente homogéneas.

Según se ha comentado con anterioridad, en el avance de la ciencia hay que diferenciar dos tipos de problemas: Uno, derivado de su propia demarcación de campos de influencia y otro referido a su progreso. En este sentido, Popper sigue un racionalismo formal en el progreso de las ciencias, mientras Kuhn propone el concepto de paradigma

para explicar dicho progreso. Ello implica que el avance de la ciencia se produce tras sucesivas etapas de crisis y revoluciones científicas. Lakatos considera las teorías científicas como estructuras que comparten postulados comunes y en ocasiones secundarios. Mientras de Miguel defiende la desmitificación de los postulados y la nueva era del postpositivismo o postkuhniana.

El término «ciencia» se ha entendido de diversos modos a lo largo de su proceso histórico. El problema se traslada ahora a la división entre las ciencias sociales y humanas, por un lado, y las exactas y naturales, por el otro. Una de las diferenciaciones más clásicas se debe a Dilthey, que distingue entre las ciencias de la naturaleza y las del espíritu. Desde las clasificaciones tradicionales hasta las más recientes, cabe citar a Bunge (1981), que establece una diferenciación clara entre las ciencias formales (Lógica y Matemática) y las factuales, a su vez divididas en: naturales (Química, Física, Biología, Psicología) y culturales (Psicología Social, Sociología, Economía, Ciencia Política, Historia Material e Historia de las Ideas).

Por su parte, Piaget (1982) clasifica las ciencias sociales y humanas en cuatro categorías que, de alguna forma, vienen a representar el estado actual del saber. Esta clasificación queda reflejada en el cuadro nº 4.

Cuadro nº 4. CLASIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

1. ***Ciencias nomotéticas***, cuyo objetivo se centra en el establecimiento de "leyes" de mayor o menor generalización, donde se sitúan: Psicología Científica, Sociología, Etnología, Demografía y Pedagogía.
2. ***Ciencias históricas***, cuyo objeto es la reconstrucción y comprensión de los fenómenos ya acontecidos, donde se sitúan la Historia General y todas sus ramificaciones.
3. ***Ciencias jurídicas***, orientadas hacia el estudio de los hechos normativos.
4. ***Disciplinas filosóficas***, que se proponen alcanzar una coordinación general de los valores humanos, donde caven múltiples manifestaciones de los fenómenos sociales.

Carlos París (1973), al hablar de las constelaciones académicas y pedagógicas de gran tradición en la división clásica marcada por las Ciencias y las Humanidades, pone de relieve las limitaciones existentes para englobar los nuevos saberes que no encajaban en el dualismo clásico. Así, propone la incorporación de las denominadas «nuevas humanidades» en su propuesta, que parte de la perspectiva de la interdisciplinariedad de las ciencias. De esta forma, establece una doble distinción, que se puede observar en el cuadro nº 5.

Cuadro nº 5. CLASIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

CIENCIAS PURAS: centradas en la transformación de la naturaleza implicada en el concepto de experimento. A su vez, se dividen en:

- ***Ciencias formales***, puramente deductivas, control algorítmico y consistencia. Destacan: Matemáticas, Lógica y Semiótica Pura.
- ***Ciencias empíricas***, basadas en la deducción, la verificación, las reglas semánticas y el control empírico. Se subdividen en:
  - *Nomológicas*: Física, Química, Biología, Psicología, Sociología, Etnología, Lingüística.
  - *Descriptivas*: Se centran en el estudio de la realidad desde una doble perspectiva:

    Sincrónica: (Ideografía, Taxonomía, Morfología). Entre ellas destacan: Astronomía, Geografía Física, Botánica, Zoología, Antropología, Anatomía, Paleontología, Arqueología, Psicología Diferencial, Etnografía, Sociología.

    Diacrónica: Historia Natural, Historia Cultural y Ciencias Ontogénicas (Embriología, Psicología Evolutiva, Sociología Genética).

CIENCIAS APLICADAS: Ingeniería Natural, Ingeniería Social, Veterinaria, Medicina, Terapéutica, Pedagogía Aplicada, Ciencias Sociales.

Así pues, entendemos que las Ciencias Sociales cubren un amplio campo de estudio de la persona en sus múltiples manifestaciones, en la esfera de las vivencias y relaciones con el entorno en que desarrolla sus procesos vitales. Por ello, su estudio diversificado y especializado ha contribuido sobremanera a mejorar los niveles de convivencia y desarrollo personal de la sociedad actual.

La educación como ámbito del saber

El análisis panorámico sobre las Ciencias Sociales nos lleva a situarnos en un campo de mayor proximidad, referido al saber educativo. Entendemos que, mientras la Pedagogía se considera una ciencia, la educación supone un ámbito del saber marcado por la confluencia de una serie de disciplinas que se ocupan del estudio de campos específicos derivados de esa actividad principal, cuya finalidad debe ser: lograr la formación integral de la persona.

Desde esta perspectiva de análisis, es lógico pensar que la actividad científica del ser humano viene marcada por un conjunto de contextos que ofrecen una serie de visiones disciplinares sobre la realidad, tal y como hemos puesto de relieve anteriormente, sobre las concepciones de ciencia y la forma en que se puede adquirir. Entre los aspectos que confluyen en esta actividad destacan:

– El creciente interés político y económico por la ciencia y la tecnología de los

gobiernos occidentales (I+D), que hace que la financiación se haya incrementado, si bien precisa de un mayor impulso. En este sentido, es destacable el importante papel de las Universidades americanas. En España el CSIC en el ámbito estatal y los organismos de las comunidades autónomas, deben asumir el reto de la promoción del conocimiento.

- Las estrechas conexiones entre la ciencia y la sociedad. Así, la primera no puede estar aislada de los contextos a los que debe servir. Es decir, la ciencia pura que se limita a generar conocimientos, debe dar paso a una ciencia implicada en la sociedad a la que sirve y que la sostiene. Esta nueva orientación supone asumir una serie de tareas en los campos de la investigación, la formación y las actuaciones científicas.
- La utilización progresiva de las nuevas tecnologías de la información y la documentación puestas al servicio de los investigadores, generan un nuevo campo de reflexión y estudio sobre sus posibilidades de aplicación en la investigación en educación.
- El protagonismo de la Universidad en el avance del conocimiento y la aplicación de las nuevas tecnologías en la ciencia y la sociedad. Ello supone una serie de reflexiones en torno a los aspectos de tipo formativo, técnico, epistemológico y pedagógico que repercutirán sobre los enfoques a utilizar en la investigación educativa.

Dentro de los contextos de la actividad científica, podemos establecer una diferencia entre el contexto de justificación y el de descubrimiento. Así, el primero se vincula a la línea positivista de la ciencia, desde una perspectiva interna. En cambio, autores como Toulmin, Polany, Feyerabend o Laudan, defienden la inclusión de nuevos elementos explicativos de la ciencia. En concreto, Laudan (1986) señala que la ciencia es, en esencia, una actividad de resolución de problemas, naturalmente en su contexto de actuación, marcado por los aspectos morales, éticos, económicos y sociales. Desde esta perspectiva, la educación se engloba en esta visión, pues su desarrollo tiene lugar en un determinado ámbito de actuación.

En la actividad científica encaminada hacia el conocimiento se distinguen cuatro contextos: el de la educación, la innovación, la evaluación y la aplicación. El primero se ocuparía de la enseñanza y la difusión de la ciencia desde diversos canales. El contexto de innovación se encargaría de generar y probar nuevas herramientas de trabajo. Por su parte, el contexto de evaluación se interesaría por valorar, una vez fijados los criterios correspondientes, las aportaciones de la ciencia. Finalmente, el contexto de aplicación se ocuparía de trasladar a la práctica los avances en los distintos campos de trabajo. Lo que exige una implicación directa de la política y de la gestión en un determinado contexto social y educativo. Este conjunto de actividades se pueden enmarcar dentro de las correspondientes disciplinas pedagógicas que se ocupan del estudio en profundidad de la persona y sus implicaciones formativas.

La perspectiva filosófica de la construcción del conocimiento refleja la complejidad de la tarea, sobre todo cuando centramos el estudio en el campo de la educación. Esta circunstancia nos conduce a destacar la propia complejidad del acto educativo y a desterrar la idea de la exclusividad de la razón y el pensamiento científico. En este sentido, García Hoz (1991) defiende el principio de la complementariedad y la diferencia, frente a la oposición y la disyuntiva que se traduce sobre la forma de afrontar el estudio de esa realidad compleja y diversificada desde la investigación pedagógica de la que hablamos.

Un análisis de los enfrentamientos entre investigación experimental y especulativa y la más reciente investigación cuantitativa y cualitativa, nos lleva a postular que el principio de la complementariedad responde a la necesidad de abordar estudios interdisciplinares, lo que exigirá la presencia de una investigación multimetódica si la finalidad que perseguimos se centra en abarcar todas las posibilidades que se nos presentan en el campo educativo y ordenar los métodos de estudio más adecuados al problema pedagógico. Ello supone un conocimiento sobre la génesis, la situación actual y el sentido último de la realidad objeto de estudio.

En el terreno educativo recurrir al principio de la complementariedad supone aceptar que el proceso de perfeccionamiento humano necesita conocer en profundidad los términos que se presentan como opuestos y descubrir, en cada uno de ellos, su carácter complementario lo que se justifica desde la aceptación de la dificultad que entraña la educación, entendida en su sentido de formación integral de la persona, además de no desperdiciar las aportaciones de los diferentes profesionales que concurren en el acto educativo. Es necesario destacar el papel de la complementariedad frente a los enfrentamientos, pues la complejidad de los hechos o fenómenos educativos, exige la presencia de visiones distintas, pero concurrentes en el mismo, lo que ofrecerá una riqueza de matices que se podrían escapar a cada una de ellas de forma aislada.

También en el estudio de la evaluación de programas, Fernández Ballesteros (1996) defiende esta postura. Así, recoge las aportaciones de Cook (1985) pero trasladándolas a este campo, en concreto, emplea la expresión multiplismo, pues en su estudio confluyen múltiples enfoques teóricos, hipótesis rivales, objetivos, audiencias, métodos de evaluación, análisis de datos, etc.

En consecuencia, estimamos que esta visión de la ciencia y del conocimiento científico, llevado al complejo campo de la educación, exige de los estudiosos del tema la confluencia de enfoques y propuestas de trabajo que permitan un análisis profundo de la realidad. Por ello, desde la aceptación de la educación como objeto de conocimiento multidisciplinar, pretendemos abordar su estudio a partir del análisis del campo científico elegido, que hace referencia a la «Pedagogía Social», si bien, enmarcado dentro de un área de conocimiento y formando parte del conjunto de saberes pedagógicos.

¿Qué tipo de ciencia es la Pedagogía?

Es cuestión pendiente para los pedagogos lo relativo al tipo de ciencia que

corresponde a la Pedagogía o también el lugar que ocupa en el estatuto actual de la ciencia. Desde la perspectiva epistemológica, se puede recordar a Wilhelm Windelband, fundador de la escuela neokantiana de Baden, que distinguió en el conocimiento científico el nomotético y el científico ideográfico, ambos igualmente válidos, pero de diferente índole. Las ciencias nomotéticas buscan formular leyes, generalizaciones y predicciones, en tanto que las ciencias ideográficas se dedican al estudio de las singularidades de lo único e irrepetible.

La escuela de Baden establece división entre las ciencias de la naturaleza, que estudian lo general y universal, con explicaciones causales y no asumen valores, y las de la cultura, que prestan atención a lo individual, son descriptivas y en ellas los valores desempeñan un papel importante.

En esta misma línea, parece conveniente aludir al filósofo W. Dilthey, que distingue entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. Las primeras, utilizan el método explicativo y las segundas, la comprensión; es decir, el acto por el cual se aprehende, dado que lo psíquico no puede ser objeto de mera explicación. La comprensión es un proceso de captación de la realidad y de interpretación de la misma. Las ciencias de la naturaleza y las del espíritu utilizan métodos diferentes para aproximarse a la realidad. La comprensión exige ponerse en el lugar del otro, captar su realidad vital, introducirse en su mundo y en los motivos de sus acciones. Se trata de «comprender desde dentro» la realidad estudiada. La comprensión nos permite entender el caso singular, no por la vía hipotético-deductiva, sino por la inductiva.

Para Carlos Seco (1998:197), convencido de que los hechos no reflejan por sí mismos la realidad sino que la ocultan, la ciencia es siempre interpretación de los hechos. Así, la realidad sería lo que el hombre hace con el material dado, con el dato. La historia, como ciencia, no es interpretación, tiene que ser construcción y no mero espejo de los hechos. Las diferencias, tajantes en un pasado no lejano, entre ciencias naturales y ciencias sociales, parece que se van atenuando y buscan ahora la complementariedad.

M. Bloch (1952:19) afirma: «Para lo sucesivo, estamos mucho mejor dispuestos a admitir que un conocimiento puede pretender el nombre de científico aunque no se confiese capaz de realizar demostraciones euclidianas o de leyes inmutables de repetición. Hoy aceptamos mucho más fácilmente hacer de la certidumbre y del universalismo una cuestión de grado».

La Ilustración pretendía un saber de carácter universal, racional y metódico. Sin embargo, en la actualidad, se ha sustituido el análisis de los procesos objetivos estructurales por el significado, y el mundo de los valores y de los comportamientos, la representación que la gente tiene de sí y de su propia realidad, las mentalidades colectivas, la cultura del pasado, la experiencia vivida, dando protagonismo y vida a los actores sociales. «Sin embargo, esta actitud más abierta de la ciencia al rehuir el mito clásico que para calificar de científico el conocimiento le exigía el enunciado de las leyes universales, no implica caer en el subjetivismo como alternativa, oponer el saber de la experiencia al de la ciencia, o borrar las diferencias entre lo que es ciencia o pretende

serlo», como señala Ruiz Torres (1993:71).

La modernidad, según Gervilla (1993:27), se caracteriza, sobre todo, por el antropocentrismo, la autonomía de la razón (racionalismo), la secularización del Mundo y del Estado, por la esperanza depositada en la idea del progreso y las promesas de felicidad que engendró, por el mero sentido que adquiere la historia.

Si hubiera que marcar un momento para el nacimiento de la modernidad y el espíritu que conlleva, sin duda habría que buscarlo en 1784, año en el que escribe Kant una frase tan conocida, como esclarecedora, de lo que significa la Ilustración y las posibilidades de la razón: «Es la liberación del hombre de su culpable incapacidad». Incapacidad significa la imposibilidad de servirse de la inteligencia propia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia, sino de decisión y valor para servirse de ella sin la tutela de otro. *Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón! Éste es el lema de la Ilustración.

En síntesis, se podría indicar que la Pedagogía es una ciencia del espíritu que proporciona un conocimiento ideográfico y utiliza la comprensión como método para interpretar la acción y las relaciones sociales. Precisa de la intervención del sujeto en ese proceso de comprensión. En el cuadro nº 6 podemos observar, en síntesis, cada una de las corrientes en las que se engloba la Pedagogía Social como ciencia.

Cuadro nº 6. LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA

Neopositivismo: Círculo de Viena y de Berlín
Ciencias de la Naturaleza: Explicación
Ciencias Sociales: Comprensión
Perspectiva multidisciplinar: Complementariedad; enfoque multimétodo
Pedagogía: Ciencia del espíritu: Comprensión; acción social

OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Identificar el objeto de la Pedagogía Social es complejo ya que se trata de un ámbito de conocimiento de carácter plural con un denominador común, la «educación social». El objeto de la ciencia pedagógica en su totalidad es la realidad educativa. Para Filtner, ésta consiste en la totalidad de los fenómenos donde se puede encontrar espacio para la responsabilidad educativa, basado en los principios de la Pedagogía como ciencia del espíritu. Recordamos sus principios:

- La metodología busca su objeto en la praxis misma. Parte de la realidad de la educación para la formación de teorías.
- La historicidad. La realidad educativa es comprensible si el individuo toma en

consideración una serie de hechos históricos.

– La complejidad.

La educación del individuo para vivir en comunidad (Natorp, Ruiz Amado)

Según Natorp (1913:8), Pedagogía significa, no sólo educación de los niños en sus formas tradicionales; se refiere a la obra entera de elevación del hombre a lo alto de la plena humanidad. La Pedagogía Social trata de la educación del hombre que vive en una comunidad. Su fin no es sólo el individuo.

Pedagogía Social significa, por tanto, el reconocimiento, fundado en principios, de que la educación del individuo está influida socialmente. Por otra parte, la conformación humana de la vida social está fundamentalmente condicionada por un tipo de educación determinada. Conforme a ésta, tiene también que determinarse el problema último y más comprensivo de la cultura para todos los particulares: las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social. Tal es el tema de esta ciencia y nosotros consideramos esta cuestión, no como dos problemas distintos, sino como un problema único, pues la comunidad consiste sólo en la unión de los individuos, y esta unión, a su vez, sólo en la conciencia de los miembros particulares. La ley última es, por tanto, necesariamente idéntica para ambos: individuo y comunidad.

Una Pedagogía Social no puede esquivar la pregunta acerca de las leyes fundamentales de la vida de la comunidad (Natorp 1913:107). Para este autor alemán, toda educación es social; por tanto, la Pedagogía Social es Pedagogía. No obstante, Paul Natorp aportó una serie de elementos de gran importancia que han contribuido decisivamente a delimitar el objeto de la Pedagogía Social: el desarrollo de una Pedagogía concreta referida a la comunidad como opuesta a la Pedagogía abstracta; el objeto de la Pedagogía Social es analizar las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social, y el hombre sólo se desarrolla en comunidad.

De la misma opinión son los escritos de Ruiz Amado (1920:177), pedagogo español con gran influencia germana. Afirma que la Pedagogía Social procura educar al hombre como naturalmente ordenado a vivir en sociedad. Supone, por ende, que el hombre es un ser social y que sólo en sociedad puede obtener sus más elevados fines; por lo cual no basta que alcance su perfección, sino que esta perfección como individuo se ordena al perfeccionamiento de la sociedad.

La educación en su relación con la sociedad (Luzuriaga)

Luzuriaga (1961:9) afirma que «la Pedagogía Social tiene por objeto de estudio la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de los grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana». La educación, en efecto, no es sólo un elemento pasivo que recibe los influjos de la sociedad, sino también un factor dinámico que actúa sobre ella, reformándola o modificándola.

Tiene dos aspectos esenciales: uno descriptivo y explicativo, que estudia los hechos, actividades e instituciones de la educación, tal como se presenta en la realidad social, sin tratar de modificarlos, y otro axiológico y normativo, que expone los valores e ideas de la educación, tal como debieran ser en la realidad social.

El contenido de la Pedagogía Social viene dado por su objeto de estudio: la relación de la educación con la sociedad. Éste ha sido el sostén principal de la educación; en su seno, se ha realizado la actividad educativa desde los tiempos más remotos hasta nuestros días. Desde este punto de vista, la Pedagogía tiene que ser social.

La sociedad educadora (Volpi, Rutelli)

Volpi (1986:37), de acuerdo con la tradición italiana de la Pedagogía Social, indica que «le compete» en cuanto aproximación y perspectiva centrada sobre la «sociedad educadora», el objetivo de garantizar y realizar las condiciones de la investigación para un nuevo tipo de sociedad y de educación corroborados por acuerdo de las diversas clases y por los diversos grupos interesados en la renovación y en la sistematización de los procedimientos metodológico-científicos adoptados, y en la aportación de una reflexión abierta y antidogmática.

En este mismo sentido se expresa Colom (1987), al indicar que no se trata de delimitar espacios, sino de desarrollar pedagógicamente la educatividad o función y capacidad educadora de la sociedad y su función socializadora de la educación. Es la propuesta de la educación a lo largo de la vida como un proceso abierto e inacabado que señala la UNESCO (Faure,1972 y Delors, 1997), con la publicación de *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el s. XXI*, presidida por Jacques Delors. En este documento se insiste en la importancia de dicho concepto, puesto que «en lo sucesivo, el período de aprendizaje cubre toda la vida y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece» (1997:112). De igual forma, en diferentes páginas de esta obra se otorga singular importancia a la sociedad educativa, expresión que se presenta estrechamente vinculada a la educación a lo largo de la vida. Bajo el epígrafe de *La educación en el centro mismo de la sociedad* (1997:118 y ss.), se resalta que en la sociedad educadora todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo. Asimismo, se considera la comunidad como un espacio social primordial para aprender durante toda la vida, al constituir un poderoso vector educacional para el aprendizaje de la cooperación y la solidaridad del civismo, al tiempo que la responsabiliza de la educación de sus miembros, bien manteniendo un diálogo constante con las estructuras escolares, bien propiciando y llevando a cabo actividades formativas extraescolares.

Educación Social del ser humano. La sociabilidad (Fermoso, Marín, Arroyo, Ortega y Pérez)

Diversos autores consideran que la Pedagogía Social hace referencia no sólo a los contextos extraescolares, es decir, a la educación no formal, sino que constituye un

elemento esencial en la formación reglada y formal. Se trata de una dimensión imprescindible desde la perspectiva de la formación integral del ser humano.

Marín y Pérez (1984:27) indican que «el objetivo de la Pedagogía Social es la educación social del ser humano. Lo que importa es convertirlo en un ser social capaz de integrarse en el medio, de participar activa y responsablemente y, en su caso, de mejorarlo. Hoy cobra interés especial al considerar la reeducación de todo tipo de marginados sociales».

Buj Gimeno (1998:1) distingue los aspectos de la Pedagogía Social y manifiesta que «desarrolla modelos teóricos para explicar en qué consiste la educación social actuando en la formación del individuo mediante la aplicación de normas basadas en la concepción del hombre como ser social; es decir, necesariamente integrado en la sociedad. Para ello, en su quehacer operativo utiliza determinadas técnicas; todo lo cual, se da con independencia de que su ámbito lo formen individuos adaptados a la dinámica social, por gozar de un proceso socializador normal, o bien actúe fuera de los contextos de la educación sistemática y formal».

Arroyo (1985:205) concreta el objeto de estudio de la Pedagogía Social en cuatro grandes áreas:

- Educación para una actitud social frente a los ciudadanos, condicionada, ante todo, al desarrollo y ejercicio de la actividad social básica de justicia y amor, y a la educación para la responsabilidad en la participación conjunta de ideas y acciones al servicio de la sociedad.
- Instrucción sobre elementos constitutivos reguladores de la sociedad y sus funciones, así como sobre las eventuales situaciones de riesgo individual y social, y sus principios de solución.
- Acceso de cada uno al puesto más adecuado para él en la sociedad y la posibilidad de desempeñarlo satisfactoriamente.
- Ayuda a los seres humanos que se encuentren en situaciones de riesgo y necesidad.

Fermoso (1994:23-24) indica al respecto que «el objeto material de la Pedagogía Social no es otro que el propio de la Pedagogía General: el ser educando del hombre, que es la realización práctica de una posibilidad previa, la educabilidad, mientras que el objeto formal no puede ser otro que la sociabilidad (posibilidad de ser social), la socializandidad (proceso de socialización, las acciones realizadas para consumarla) y la socialidad (el producto de las acciones socializadoras)».

Ortega (1999:26), después de un análisis de la problemática general inherente al concepto de educación, recoge como objeto de la Pedagogía Social Especializada una doble dirección: la educación social normalizada y especializada y la del Trabajo Social: «En definitiva y desde la perspectiva que venimos describiendo, se podría decir que el objeto de la Pedagogía Social sería, en general, la dinamización de las condiciones educativas de la cultura y de la vida social y lo educativo del trabajo social. Más en

concreto, o dicho de otra manera, la acción educativa que busca integrar a los individuos en la comunidad mediante su dinamización participativa».

Por tanto, el objeto de estudio de la Pedagogía Social hace referencia a aspectos diferentes, pero complementarios. Coincidimos con el profesor Quintana (1984:25), que dice que el cuidado de una correcta socialización de los individuos y la intervención pedagógica es el remedio de ciertas necesidades humanas que aquejan a nuestra conflictiva sociedad.

La primera función tiene que ver más con el concepto clásico de la educación y hace referencia a instituciones educadoras que actúan en la sociedad; la segunda en cambio, ha de ser compartida con otros agentes sociales. En la actualidad se contempla también como objeto de la Pedagogía Social la inadaptación social, así como la integración social y el estudio de marginados sociales (March, 1988).

En suma, formulado de uno u otro modo por los autores mencionados, el objeto de estudio de la Pedagogía Social hace referencia a la educación social y al estudio de las necesidades sociales y educativas, tanto desde la perspectiva normalizada y la especializada, y a la acción educativa del trabajo social, así como a las potencialidades que ofrece la sociedad educadora. La Pedagogía Social es la ciencia de la educación social orientada a individuos y grupos, y la atención a los problemas humano-sociales que puedan ser tratados desde instancias educativas, con el fin de propiciar la integración social de los sujetos y el bienestar social.

En el cuadro (nº 7) queda reflejado el objeto de estudio de la Pedagogía Social.

Cuadro nº 7. OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGIA SOCIAL

Según diversos autores:

Natorp	=	Hombre en comunidad
Pedagogía Social	=	Pedagogía
Luzuriaga	=	Relación educación sociedad
Volpi	=	Sociedad educadora
Arroyo	=	Educación al servicio de la comunidad
Fermoso	=	Objeto formal – sociabilidad
Ortega	=	Educación social normalizada y especializada
Quintana	=	Socialización e inadaptación social

Según el objeto:

Educación Social	=	Socialización del individuo
Trabajo Social	=	Ayuda a necesidades humanas
La inadaptación social	=	La integración social y el estudio de la marginación

¿QUÉ SE ENTIENDE POR PEDAGOGÍA SOCIAL?

La Pedagogía implica tanto el conocimiento como la acción, y también la técnica o tecnología de la educación social de los seres humanos, en situaciones normales y conflictivas o de necesidad. Así, se va configurando a lo largo de su aún corta historia, por una parte, la Pedagogía de la Socialización, que abordaría la dimensión integradora de lo epistemológico, lo tecnológico y lo normalizado y, por otra, la Pedagogía de la Inadaptación y de lo especial. Esta doble dimensión se perfila como una constante en la evolución y desarrollo de la Pedagogía Social. Se percibe una tendencia a acentuar lo social como realidad objetiva más que la dimensión social de lo humano como realidad subjetiva. Se hace más hincapié en la acción social y en sus procesos de mejora que en el desarrollo del individuo como sujeto de la educación social.

La Pedagogía Social, para Arroyo (1985:205), se «ocupa, por tanto, de la teoría y praxis del perfeccionamiento del hombre como ser "social", es decir, en todo aquello que se relaciona con su personalidad o conductas sociales. Actitudes, hábitos, comportamientos, que promuevan positivamente los valores "sociales" del individuo y de la comunidad, entendidos como "valores sociales y educativos", serán objeto de la Pedagogía Social». Por su parte, la teoría y praxis de la educación social «abarca una amplia y significativa parte de la educación general». Se considera como una de las disciplinas particulares que componen el sistema general de las Ciencias de la Educación.

La Pedagogía Social es hoy un término con el que se designa, al mismo tiempo, una disciplina científico-teórica y pedagógica del sistema de las ciencias de la educación, y la praxis pedagógica ejercida, en sus múltiples formas, por los denominados «pedagogos sociales».

Conceptos de autores relevantes

El estudio de escuelas y autores, contextos geográficos y problemas, principios de actuación y pautas de investigación, etc., puede ser una fuente fecunda de inspiración en la comunidad científica española preocupada por la Pedagogía Social. La razón es evidente: una ciencia, un saber en construcción y desarrollo, se va configurando no sólo desde la praxis pedagógica, sino también desde instancias teóricas y metateóricas que, desde otros contextos más evolucionados en la temática, ayudan a conformar un cuerpo de conocimiento para el afianzamiento de esta ciencia. Así pues, analizada anteriormente la evolución de la Pedagogía Social a lo largo de la historia, se presentan a continuación los rasgos que la caracterizan según la definición de autores diversos.

Diesterweg quería salvar la dicotomía individuo-sociedad en educación acentuando la importancia de lo social, aunque no aportó ninguna definición concreta.

Para Natorp (1913:107), carece de sentido la separación individuo-sociedad. Defiende que «un punto de vista individual es de todos modos posible, aunque incompleto; pero el punto de vista social incluye necesariamente el individuo o, por lo menos, contiene los principios de él».

Natorp considera la Pedagogía Social como la Pedagogía por antonomasia. Afirma que no es una parte separable de las ciencias de la educación, sino que es la versión concreta de la tarea de la pedagogía en sí, o sea, que la Pedagogía es Pedagogía Social. Sin embargo, los pedagogos de su tiempo (Wilman, Beck y Edelheim) consideran esta materia como una disciplina dentro de la Pedagogía General.

Para Nohl (1965), la expresión Pedagogía Social designa un campo pedagógico que no puede ser cubierto por otras dos instancias educativas: la familia y la escuela. Este campo posee su propia «idea sociopedagógica autónoma, cuyo núcleo se encuentra en la educación de las fuerzas y del valor para la ayuda a sí mismo en el marco de la sociedad». La Pedagogía Social recoge las ideas teóricas y el objeto teórico de la práctica, y no existe sin relación con la realidad social. Se comprende en la forma mencionada, concretando la estructura en la que se basa la práctica. Según sus propias palabras: «la teoría es práctica para la práctica». El objeto de la Pedagogía Social, viene definido desde una óptica pedagógica: «la organización de una vida sana —física y mentalmente— para cada individuo, así como para el pueblo».

Nohl y Pallat publicaron un manual de Pedagogía Social en 1929 y, aunque en él Nohl no proporciona ninguna definición de Pedagogía Social, sí la aporta su discípula Bäumer, que entiende la Pedagogía Social «como protección juvenil social y estatal, que se realiza fuera de la familia y la escuela». Se trata de una ciencia teórico-práctica, dirigida a la acción y orientada con carácter normativo y prescriptivo. Esta definición se distancia claramente de la de Natorp. Entiende la Pedagogía Social como teoría y praxis desarrollada fuera del ámbito de la escuela. Define esta disciplina como ciencia de la acción, lo que supone un progreso decisivo para la Pedagogía Social.

Para G. Iben, la Pedagogía Social es la «Pedagogía de la calamidad que desempeña una función de auxilio en situaciones conflictivas de necesaria crítica social».

Por su parte, Röhrs (1973:368) entiende la Pedagogía Social como disciplina de la ciencia de la educación y no la restringe al trabajo de asistencia a la juventud o a cualquier otro aspecto práctico de la administración. Se ordena, más bien, a un conjunto de problemas socioeducativos relevantes, que ha de resolver con sus métodos. Bajo esta perspectiva, se dirige la Pedagogía Social hacia el sujeto en situación de necesidad (y de ningún modo sólo a la juventud en el ámbito extraescolar): «Con el fin de esclarecer los motivos o factores causales determinantes de una deficiencia personal o conducta anómala y contribuir, mediante la aplicación de medidas educativas, a superar dicha situación de modo gradual, a través de una primera inserción o, en su caso, reinserción en la comunidad".

Mollenhauer (1976:95) señala como aspectos básicos de la actividad pedagógico-social los siguientes: asistencia preventiva, planificación y diagnóstico; protección-vigilancia; cuidado-promoción y orientación.

La Pedagogía Social para Von Cube (1981:93), es una pedagogía especial que se ocuparía de la optimización de estrategias para alcanzar objetivos de tipo social (cooperación, comunicación, tolerancia, solidaridad…), así como el desarrollo y la

optimización de instituciones, tales como jardines, escuelas, internados, etc., orientados al alcance de tales fines educativos sociopolíticos.

En suma, las corrientes más relevantes de los años 60 y 70 en Alemania defendían que la Pedagogía Social es el sistema de teorías científicas y tecnológicas sobre los fenómenos o clases de fenómenos que responden al concepto de educación terciaria.

Estas teorías entienden la Pedagogía Social como ciencia educativa del trabajo social y defienden, de igual forma, una ciencia empírico-analítica de la educación con el objetivo de investigar las relaciones causales que permitan descubrir posibilidades de intervención educativa.

Quintana (1984:25) define la Pedagogía Social como «ciencia de la educación social a individuos y grupos, y de la atención a los problemas humanosociales que pueden ser tratados desde instancias educativas».

Para Fermoso (1994), la Pedagogía Social es la ciencia práctica social y educativa no formal, que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos.

Sáez (1997:60) entiende la «Pedagogía Social como conocimiento teórico y práctico educativo que tiene por objetivo la mejora de determinadas personas y grupos viviendo en situaciones específicas caracterizadas como de extraescolaridad, marginación… y demandando ayuda y asesoramiento en los procesos de prevención, promoción o reinserción que sus protagonistas, en cada caso, reclaman. Como ciencia y disciplina la Pedagogía Social es un campo de conocimiento que organizado como ciencia en una disciplina —que dará cuenta de ella a través de la enseñanza— tiene como objetivo la formación y preparación de los profesionales de la educación social con la intención de que tales conocimientos remitan a la práctica y contribuyan a mejorarla».

Para Arroyo Simón (1985:204), la «Pedagogía Social no significa un principio al cual se atribuye toda la pedagogía en su conjunto, tanto sus teorías, métodos, instituciones y obras, sino una parte constituida por todo lo que es educación, pero no escuela. Pedagogía Social significa aquí un concepto de protección juvenil social y estatal cuando se realice fuera de la escuela».

En resumen, el concepto de Pedagogía Social más generalizado es por una parte el que hace referencia a la ciencia de la educación social de los individuos y grupos, y por otra, como ayuda, desde una vertiente educativa, a las necesidades humanas que convoca el trabajo social, así como al estudio de la inadaptación social.

Esta tendencia, de influencia germana, ha predominado en España durante décadas y ha determinado la línea de desarrollo de la Pedagogía Social en nuestro país. Alemania ha sido, sin ninguna duda, la pionera en el nacimiento y desarrollo de la Pedagogía Social y la que más ha impulsado esta disciplina científica.

A continuación se incluye el cuadro nº 8 en el que se presenta el rasgo o rasgos más

significativos que cada autor pone de relieve al comunicar lo que entiende por Pedagogía Social. Podemos afirmar que los rasgos más significativos que definen el concepto son:

- Ciencia de la educación social.
- Ciencia especial y aplicada.
- Atención a problemas históricos y sociales.
- Perspectiva extraescolar de prevención y reinserción.
- Importancia de la comunidad.

Al ser una ciencia pedagógica es importante destacar la dimensión normativa y prescriptiva, en tanto que como pedagogía especial y aplicada, conviene subrayar su vertiente práctica.

Cuadro nº 8. Rasgos relevantes de la Pedagogía Social

Rasgos → / Autores →	Natorp	Nohl	Bäumer	Röhrs	Sáez	Quintana	Fermoso	Von Cube
Importancia de la comunidad, condiciones sociales de la cultura	X							
La teoría es práctica para la práctica		X						
Praxis extraescolar		X	X		X		X	
Teorías científicas y tecnológicas				X				
Reinserción en la comunidad				X	X			
Ciencia de la educación social, ciencia práctica				X	X	X	X	
Atención a problemas históricos y sociales		X	X		X	X	X	
Prevención							X	
Pedagogía especial y aplicada						X	X	X

Nuestra definición de Pedagogía Social

Analizados los diferentes conceptos de Pedagogía Social en sus autores más representativos, estamos en condiciones de afirmar que la Pedagogía Social es una

Ciencia Pedagógica que con el transcurso del tiempo se ha ido desarrollando y creando un *corpus* de conocimiento propio.

Cuenta, como señala Chervel (1988), con los imperativos exigidos para instalarse adecuadamente en el ámbito educativo: una «Biblia» de contenidos, es decir, un conjunto de saberes y habilidades admitidas por todo el mundo; una o dos prácticas pedagógicas que le son asociadas y que, poco a poco, pueden considerarse como características de la disciplina, y modalidades de evaluación.

La Pedagogía Social ha elaborado sus contenidos con vocación de perdurabilidad en el marco de la pedagogía, y estos contenidos están llamados a ampliar sus campos en diversas disciplinas bajo el cobijo de la Pedagogía Social. En este sentido, podemos hacer alusión a la Pedagogía de la Tercera Edad, Pedagogía Penitenciaria, Pedagogía de la Inadaptación Social, etc.

La Pedagogía Social debe ser construida desde preguntas y categorías analítico-pedagógicas. Comparte con el resto de las ciencias de la educación el tradicional objeto material, la educación, por lo que podemos afirmar que mantiene una estrecha relación con ellas. De hecho, la Pedagogía Social es una materia pedagógica que se ocupa del estudio de la dimensión social de la educación.

Así pues, entendemos esta materia como: «La ciencia de la Educación Social que se ocupa del estudio de los aspectos inherentes a la Educación Social de los individuos (socialización) así como de la inadaptación de los mismos, orientada a la mejora de la calidad de vida desde una perspectiva especial y aplicada» (Ver cuadro nº 9).

Cuadro nº 9. DEFINICIÓN DE PEDAGOGÍA SOCIAL

- Ciencia pedagógica
- Ciencia de la Educación Social
- Se ocupa de:
  - Los aspectos inherentes a la Educación social de los individuos
  - La inadaptación social
- Se orienta a la mejora de la calidad de vida.

DIFERENTES CONCEPCIONES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

En su devenir histórico, en la Pedagogía Social se han desarrollado diferentes concepciones que hacen alusión tanto a su dimensión teórica como a la aplicada. Como hemos mostrado anteriormente, se ha definido de diversas formas, según los distintos autores, países y épocas. En España existe gran influencia de la corriente alemana. En Italia, Francia e Inglaterra se han desarrollado tendencias muy diferentes.

Desde una perspectiva histórica, en la aproximación a la educación social, García Garrido (1971:89) presenta las siguientes visiones de la educación social:

- Entendida en función del espacio en que se desarrolla la sociedad.
- Concebida como la transmisión de los valores educativos propios de una sociedad determinada.
- Influencia educativa que ejerce la sociedad en su conjunto sobre el ciudadano.
- Influencia de los poderes públicos en los fines para la vida social.

Posteriormente, el profesor Quintana (1984:25) rastrea en la Pedagogía Social como ciencia de la educación social, distintas perspectivas o corrientes, presentando cinco diferentes de Pedagogía Social. Se detalla a continuación con las formulaciones consiguientes:

- Como doctrina de la formación social del individuo.
- Como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo.
- Como teoría de la acción educadora de la sociedad.
- Como doctrina de la beneficencia pro-infancia y juventud.
- Como doctrina del sociologismo pedagógico.

Cada una de estas concepciones, así como una revisión de las mismas, ayuda a concretar su aportación específica a la conceptualización de la Pedagogía Social.

Pedagogía Social como doctrina de la formación social del individuo

La primera concepción de la Pedagogía Social se inscribe en el conocimiento y acción educativa de la dimensión social del ser humano. Persigue su educación social, propiciando el cultivo de las tendencias sociales que le son inherentes, facilitando su integración en la sociedad y su maduración. Forma parte de la Pedagogía General son representantes de esta corriente: Zaragüeta, García Hoz, Tusquets y otros autores como Kriekemans y Nohl, entre otros.

Ya se ha indicado, como señala Ruiz Amado (1929:5), que la Pedagogía Social procura educar al hombre, en cuanto ordenado a vivir en sociedad. Esto da por supuesto que el hombre es un ser social, y que sólo en sociedad puede obtener sus fines mas elevados, «ya que no basta que alcance su perfección como individuo, sino que esta perfección individual se ordene al perfeccionamiento de la sociedad».

Esta corriente de la Pedagogía Social se ha cultivado a lo largo de la historia, ya que la preocupación por la educación social del individuo se ve reflejada desde la antigüedad en diversos escritos.

Pedagogía Social, como doctrina de la educación política y nacionalista del

individuo

Esta corriente se produjo como reacción a la anterior; su orientación es historicista-materialista. En ella destacan: Krieck, Fichte y Kerschensteiner como representantes de la educación nacionalista. Esta tendencia considera el Estado como fin de la educación, el individuo debe prepararse para servir a los fines de este Estado, obviando el carácter individual de la persona humana. En Alemania alcanzó su máximo desarrollo. Esta concepción reduce la educación social del individuo a hacer de él un ser político y un buen súbdito del Estado. La Pedagogía Social se concibe como un instrumento de este servicio.

Opina el profesor Quintana, que esta corriente parte de una educación del individuo para la sociedad, como la anterior; sin embargo, supone una «hipertrofia y una arbitraria desfiguración» de la primera, concebida en términos absolutos, lo que provoca que acabe considerándose la sociedad, y más concretamente el Estado, como el objetivo último de la educación, por encima del individuo.

Pedagogía Social como teoría de la acción educadora de la sociedad

Según esta teoría, la sociedad se concibe como educadora, ya que juega un papel activo en la educación de sus miembros y ordena todos los medios e instrumentos a su alcance para obtener dicho objetivo. Esta línea persigue que la sociedad entera constituya una entidad educadora en la línea de los informes de la UNESCO, Faure (1972) y Delors (1996), a los que hicimos referencia con anterioridad.

Esta corriente concibe la Pedagogía Social como una ciencia de la acción educadora de la sociedad y de los medios de comunicación social. Se ha desarrollado fundamentalmente en Italia. Destacan en ella autores como Agazzi, Mencarelli, Volpi y Volpicelli. En general, los presupuestos radicados en la sociología de la educación constituyen el eje conceptual de su planteamiento.

Para Volpi (1986:58), la Pedagogía Social «es la teoría y la praxis de una sociedad educadora y su justificación funcional reside en el hecho de que cada sociedad, valiéndose por sí misma como orden educador, debe activar correctamente las estructuras y los subsistemas que la componen». Así, la Pedagogía Social debería situarse en una posición intermedia entre teoría y praxis educativa, y desenvolverse en una continua hipótesis de educación permanente.

Según Mencarelli (1975), la Pedagogía Social tiene un objetivo específico: desarrollar la dimensión educativa de las estructuras y subestructuras sociales. En España participan de esta corriente Ortega, Escarbajal de Haro, Martí Mach y Colom, entre otros. Escarbajal (1989:186) alude a la «societá educante». Los autores italianos defienden este concepto como filosofía sustentadora de la Pedagogía Social. Su concepción de la «societá educante» es más amplia que los influjos recibidos a través de la educación informal.

Para los pedagogos italianos, el término «societá educante» debe ser entendido como

toda la organización y servicios educativos, tanto en el ámbito escolar como extraescolar, en función de una continuidad entre escuela y sociedad. Así, se debería intentar conseguir una fuerte coordinación entre las diferentes instancias educativas, orientada a un mejor aprovechamiento de los recursos y a la consecución de una mayor calidad de la educación.

Según esta tendencia sería imprescindible la coordinación entre escuela y familia, que no deben discurrir en paralelo como dos mundos no llamados a encontrarse. El ambiente extraescolar debe ser ordenado a la consecución de fines educativos.

Pedagogía Social como doctrina de la beneficencia, pro-infancia y juventud

Según la Pedagogía Social, esta concepción se formula como doctrina de la atención a problemas histórico-sociales que pueden tratarse desde instancias educativas. Esta tendencia de la Pedagogía Social surgió en Alemania en un momento histórico concreto, caracterizado por las profundas alteraciones que se produjeron en torno a la sociedad industrial y a la masificación urbana, junto a las profundas desigualdades sociales: pobreza, deficiente escolarización y, en muchos casos, orfandad; todo ello como consecuencia de las guerras mundiales.

Dentro de esta corriente se encuadran Nohl y sus discípulos, que defienden la necesidad de prestar ayuda social, educativa y moral a la infancia y a la juventud en este contexto carencial, en todos los órdenes, incluso en el económico-social. Entre los autores representativos de esta corriente podemos mencionar a Nohl, Bäumer, Steiger, Rössner, Mollenhauer, etc.

Esta teoría ha alcanzado su máximo desarrollo en Alemania, como teoría y práctica de la Pedagogía Social que hoy continúa siendo uno de los ejes vertebradores de nuestra disciplina. La concepción de esta materia, en un principio, se dedicó a prestar especial atención a la infancia y a la juventud necesitada. Posteriormente, extiende su radio de acción a toda la población que se encuentra en «riesgo» o «necesidad» y que reclama una ayuda especial.

De este modo, la Pedagogía Social intenta responder a una serie de carencias que la sociedad industrial ha puesto de relieve al descubrir que las vías educativas tradicionales resultaban ya insuficientes para la educación de individuos y grupos sociales.

Mollenhauer es uno de los principales representantes de esta tendencia. Para él, la Pedagogía Social es el campo de la realidad educativa que, en relación con el desarrollo industrial, se ha difundido y diferenciando como sistema de ayudas sociales que se hacen precisas en las áreas conflictivas de nuestra sociedad. En consecuencia, la Pedagogía Social viene a ser lo que la ley de protección juvenil llama “auxilio a la juventud”. Este planteamiento intenta poner de relieve que la Pedagogía Social no puede entenderse solamente, como doctrina de la socialización o educación social del individuo, constituyendo una faceta de la Pedagogía General. Para Mollenhauer es algo distinto de lo mencionado en el concepto de socialización porque hace referencia a un determinado complejo de tareas y de instituciones. Ve la Pedagogía Social como un conjunto de

acciones socioeducativas con independencia de que se den en la familia, en la escuela, en el lugar de trabajo o en una institución pedagógico-social. El concepto de Pedagogía Social viene ligado a instituciones educativas que tienen un tipo determinado de tareas.

Destaca como tarea esencial de la Pedagogía Social cuidar de que la juventud adopte unas actitudes convenientes y satisfacer las necesidades fundamentales de los individuos, no sólo físicas sino también psíquicas. Desde esta perspectiva, Mollenhauer amplía el concepto de Pedagogía Social, defendido por Nohl, en diferentes aspectos: no puede reducirse a la socialización; es importante también la acción social, y no se puede circunscribir solamente al ámbito extraescolar y extrafamiliar, como propugnaba Nohl.

Esta corriente defiende la perspectiva pedagógica como criterio metodológico para el trabajo social. En este sentido, integra en la Pedagogía Social la dimensión educativa del mismo. Da un impulso grande a la pedagogía de la necesidad o de la urgencia ante situaciones personales y sociales de marginación, desamparo y dificultad como objeto de la Pedagogía Social, entendida, sobre todo, desde la perspectiva de la acción social.

Al hablar de esta teoría, Quintana (1984:121) afirma que «entiende la Pedagogía Social como ayuda que la Pedagogía debe aportar a la sociedad para lograr la solución de deficiencias sociales que constituyen problemas urgentes en relación con el desarrollo y perfeccionamiento de los individuos». No puede quedar reducida a la pedagogía de la necesidad y de la marginación, sino que debe abarcar toda la problemática social, tanto desde la vertiente normalizada como especializada.

Pedagogía como doctrina del sociologismo pedagógico

Esta corriente está representada por Natorp, como máximo exponente, Durkheim, Manheim, etc. Quintana (1984:12) indica que Natorp, más que de Pedagogía Social, está hablando de una pedagogía sociológica, entendida como pedagogía interpretada desde la orientación sociofilosófica del sociologismo. El sociologismo pedagógico concede un valor excesivo al grupo, al colectivo y a la sociedad, por encima del individuo y su desarrollo personal. De tal modo que la educación es obra de la sociedad y que marcará sus fines y objetivos.

Conviene recordar que la Pedagogía Social, según Natorp, surgió como reacción al excesivo individualismo pedagógico, representado en el siglo XIX por el liberalismo individualista; esto le llevó al extremo contrario: la primacía de la sociedad en todos sus grados y formas. De este modo, comienzan a surgir teorías extremistas que niegan lo individual y para las que sólo tiene existencia real la sociedad.

Al hacer un balance de las diferentes vertientes apuntadas, coincidimos con la perspectiva del profesor Quintana (1984:24), al indicar que asume la primera corriente (Pedagogía Social como doctrina de la formación social del individuo) y la cuarta (Pedagogía Social como doctrina de la beneficencia proinfancia y juventud) y rechaza las otras tres: «la quinta (como doctrina del sociologismo pedagógico) por impropia, la segunda (como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo) por desorbitada y la tercera (como teoría de la acción educadora de la sociedad) por inútil».

3

La Pedagogía Social como Ciencia. Aproximación conceptual

LA PEDAGOGÍA SOCIAL ENTRE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNA VEZ UBICADA la Pedagogía Social en el conjunto de las Ciencias de la Educación y analizadas algunas clasificaciones relevantes, parece oportuno el estudio de la Pedagogía Social como ciencia, contemplando su relación con otras disciplinas afines: Pedagogía General, Trabajo Social y Sociología de la Educación.

La educación en el marco del saber pedagógico

Los tratadistas en Pedagogía, ¿cuentan con la Pedagogía Social a la hora de elaborar las diferentes clasificaciones del saber pedagógico? ¿Qué lugar e importancia le asignan? ¿Cómo se inscribe la Pedagogía Social en el contexto panorámico de la educación? Intentaremos dar respuesta, en la medida de lo posible, a las diferentes cuestiones formuladas.

Lo primero que se constata en las diferentes sistematizaciones del saber pedagógico es la controversia existente entre la unidad y la pluralidad de la Pedagogía y/o las Ciencias de la Educación. Éstas se sitúan en el marco de las Ciencias Humanas y su estatuto epistemológico las comprende. A la Pedagogía se le reconoce en la actualidad el carácter científico que, anteriormente, cuando predominaba un concepto único de ciencia (el empírico-positivista) fue puesto en duda.

Afirmado su carácter científico, surge la necesidad de revalorizar el término Pedagogía, como nombre de una ciencia. En este sentido, Quintana (1983:35) explica así el fenómeno: «Cuando, al compás de los avances de las ciencias, surgieron las primeras aportaciones de estudios sobre la educación desde variados campos científicos (sociológico, psicológico, biológico, etc.), la Pedagogía trató de incorporarlas a su "corpus", que así se fue enriqueciendo o ampliando. Hasta que esas ciencias (que en un comienzo fueron consideradas como "auxiliares" de la Pedagogía, entendiendo que le aportaban unas bases, llegaron a crecer tanto que adquirieron cada una su autonomía

científica, dando así lugar a las "Ciencias de la Educación". Lo chocante es que han logrado un desarrollo tal que, en opinión de algunos, hoy día han suplantado a la Pedagogía, a la que consideran disuelta en esas Ciencias de la Educación».

El desarrollo pluridisciplinar de la Pedagogía se explica, sobre todo, en función del progreso y diversificación de la propia Ciencia de la Educación y de los contactos con otras disciplinas. En virtud de su dinámica interna de crecimiento, ha ido generando ciertos sectores de conocimientos especializados y relativamente autónomos, aunque vinculados a la estructura unitaria de la Ciencia de la Educación. Este fenómeno ha desembocado en el problema de la unicidad o pluralidad de la Ciencia de la Educación. Existen posturas diversas, aunque la mayoría de los autores defienden la existencia de una única ciencia de la educación; a las restantes disciplinas educativas se les atribuye la categoría de simples ramas de aquélla. Sobre esta cuestión, Ferrández y Sarramona (1977:59-60) dividen a los autores en varios grupos: Partidarios de la Pedagogía como única ciencia de la educación (todas las demás ciencias relacionadas con la educación serían simples ramas de aquella y, por tanto, se denomina «*Ciencias Pedagógicas*») y los autores que consideran a la Pedagogía como la ciencia general de la educación y no tienen inconveniente en admitir la existencia de otras «*Ciencias de la Educación*», pero dependientes de la Pedagogía. Algunos desprecian la Pedagogía en beneficio de las Ciencias de la Educación, mientras que otros que admiten la existencia de un conjunto de ciencias relacionadas con la educación, pero independientes entre sí como disciplinas científicas. Tendrían en común el mismo objeto formal: la educación, pero atendiéndola cada una de ellas desde un punto de vista específico diferente. Por último, se encuentran quienes consideran «*Ciencia de la Educación*» toda ciencia relacionada con la educación, directa o indirectamente, aunque no la tenga como objeto específico de estudio.

En nuestro caso, sintonizamos más con los que no tienen inconveniente en admitir otras Ciencias de la Educación dependientes de la Pedagogía con algunas matizaciones. Para explicar y justificar esta postura se recurre, en principio, al ejemplo que cita Quintana (1988:24): «Usando la clásica alegoría del árbol, en el cual el tronco sería la Pedagogía General y sus ramas constituirían las diversas ciencias pedagógicas particulares. El tronco juega un papel fundamental dándoles soporte y condicionando su ser y su desarrollo. De este modo, la Pedagogía es como la "madre" de las otras disciplinas pedagógicas y su historia ha dejado esa especie de "urdimbre primigenia" que la vincula con las restantes ciencias de la educación. La Pedagogía a la que nosotros nos referimos es sólo el tronco. Y hoy día, desgajadas las ramas con toda su exuberante frondosidad, queda el tronco, que tiene la función de coordinar el conjunto y darle base entitativa, porque en Ciencias de la Educación "no es cierto que la suma de las partes equivalga al todo"; hace falta, además, una "integración comprensiva" de las partes y esto lo puede ofrecer sólo la Pedagogía General».

Es decir, la Pedagogía es una Ciencia de la Educación junto a las demás Ciencias que se ocupa de esta materia. «Lo que las une es el estudio de la educación (objeto material);

lo que las distingue es el aspecto que estudian de la educación (objeto formal). Pues la educación, en efecto, es una realidad semántica doble, según se la considere *"in fiere"* o *"in facto esse";* lo primero lo estudia la Pedagogía y lo segundo las Ciencias de la Educación» (Quintana, 1983:95).

Por tanto, el objeto de la Pedagogía es el *acto educativo* y su tarea es *normativa* mientras que las Ciencias de la Educación se preocupan del fenómeno ocupacional y son *descriptivas*. Esta diferencia es muy importante: distingue el objeto de la Pedagogía del de las Ciencias de la Educación y, por consiguiente, sirve para no confundir la una con las otras. Mientras que las Ciencias de la Educación estudian la educación como *factum*, la Pedagogía la estudia como *actus*. Se concibe la educación como «*acción educadora*» y la Pedagogía como la única ciencia a la que, en propiedad, compete este campo.

Analizadas las diferentes tendencias, parece oportuno indicar que una postura ponderada tendería a salvar la unidad de la Ciencia Pedagógica dejando, a la vez, abierta la posibilidad de la investigación en las restantes Ciencias de la Educación, ya que pueden contribuir a enriquecerse mutuamente.

La Pedagogía Social entre las Ciencias de la Educación

Los analistas de la educación se preocupan en establecer clasificaciones de las disciplinas que configuran las Ciencias de la Educación, con el objetivo de conocer hasta qué punto la que nos ocupa es distinta de las demás, así como las relaciones de vecindad o de proximidad entre ellas. Se trata de ubicar, por tanto, a cada una de las disciplinas dentro de un esquema totalizador y de acuerdo con criterios diversos que normalmente forman parte de los currícula pedagógicos.

No obstante, hay que tener en cuenta los límites que cualquier intento clasificador entraña. Como indica Ferrater Mora (1958:226): «Un rasgo común a todas las clasificaciones de las ciencias es su caducidad. Ello es comprensible, las ciencias están continuamente en formación; ciertos territorios límites dan lugar, con frecuencia, a ciencias nuevas; ciertas ciencias pueden insertarse en dos o más casilleros, etc. Ahora bien, tales inconvenientes no significan que las clasificaciones en cuestión sean inútiles, representan esfuerzos por sistematizar y ordenar cuerpos diversos de conocimiento, y pueden aceptarse siempre que quienes las propongan tengan presentes dos límites inevitables: el primero es su inagotabilidad; el segundo, su provisionalidad».

En la proliferación de clasificaciones de las Ciencias de la Educación se dan, a veces, criterios dispares, de modo que una comparación entre las mismas sería una tarea casi imposible. Las clasificaciones varían según la concepción que se tenga de la educación; es decir, la inclusión de distintos planos de la realidad educativa (práctica pedagógica, estudios analíticos, estudios sintéticos, intervención educativa, pedagogía general o científica, ciencias normativas o especulativas, etc.) incide en la concepción totalizadora de las Ciencias de la Educación.

A pesar de la proliferación de clasificaciones, existe algo en lo que prácticamente todos están de acuerdo: la *indefinición de su espacio disciplinar*. En realidad, la

delimitación del campo de las diferentes disciplinas es complejo y no es fácil establecer fronteras entre unas y otras.

Las clasificaciones se presentan, estructuradas con criterios diversos en torno a los grupos antes indicados, intentan aportar visiones de conjunto con carácter provisional.

Primer grupo: Pedagogos partidarios de la Pedagogía como única Ciencia de la Educación; las demás ciencias se consideran como simples ramas de la Pedagogía. La obra de Hubert (1977:11) *Tratado de Pedagogía General*, ha ejercido gran influjo en el desarrollo de la educación (ver cuadro nº 10). Asimismo, la clasificación aportada por Planchard (1969:98) en su obra *Pedagogía contemporánea*, guarda vinculación con la de Hubert, como él mismo reconoce (ver cuadro nº 11).

La clasificación aportada por los dos autores, por encima de las diferencias que puedan existir entre ellos, coinciden en el hecho de no mencionar expresamente la Pedagogía Social.

Segundo grupo: Los que mantienen la unidad del saber pedagógico, sin perjuicio de un desarrollo más o menos autónomo de las Ciencias de la Educación. En este grupo se encuentra la clasificación elaborada por Fullat y Sarramona (1982) en *Cuestiones de Educación*; la de Quintana Cabanas (1988) en *Teoría de la Educación* y la de Sansvisens (1984) en su obra *Introducción a la Pedagogía*.

El hecho de tener que elegir alguna de entre las muchas que podrían ofrecerse en este grupo obliga a la selección de estas clasificaciones. De todos es conocida la elaborada por Fernández Huerta (1974), Nassif (1975), García Hoz (1975), Castillejo (1976), Ferrández, Sarramona y Tarín (1977), Ortega (1978), Fullat y Sarramona (1982), Sanvisens (1984), Mialaret (1985), Sáenz Barrio (1986), Quintana (1988), etc.

Cuadro Nº 10. CLASIFICACIÓN GENERAL DE UN PROGRAMA DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

Bases Científicas		
Biología general	Biología general	Psicología general
Biología humana	Historia de los hechos	Caracterología
Ontogenética	pedagógicos	Psicología infantil y juvenile
Biotipología	Historia de las doctrinas	Psicología educative
Biología educative	Sociología escolar	Interpsicología escolar
Fundamentos Filosóficos		
	Filosofía general y Filosofía moral Filosofía de la educación	

Pedagogía General		
Desde el punto de vista biológico: Biopedagogía aplicada	Pedagogía aplicada Desde el punto de vista Sociológico: Sociopedagogía aplicada Los elementos de la educación Los métodos pedagógicos Las instituciones escolares Arte de la educación	Desde el punto de vista psicológico: Psicopedagogía aplicada

Cuadro nº 11: CLASIFICACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO.		
Filosofía	**Objeto**	**Ciencia**
Moral, Religión, Política Teoría de los valores	El hombre (Finalidad Natural Concreta)	Antropología (Biología, Psicología) Sociología Historia
Filosofía pedagógica Estudio de los hechos filosóficos en relación con la educación	El hombre educable	Ciencia pedagógica Antropología pedagógica (Biología, Psicología, Medicina, etc.) Sociología pedagógica Historia de la Pedagogía
Ética pedagógica	Educando	Pedagogía experimental Técnica educativa
Ideal educativo	El hombre educado	Medios apropiados

Se ha recogido la de Fullat y Sarramona porque tiene en cuenta la fundamentación, normativa y aplicación. Quintana (1988:49) incluye la Pedagogía Social en la Pedagogía Especial, con un carácter aplicativo (ver cuadro nº 12), y Sanvisens (1984:34-35) la menciona dentro de lo que considera como aplicaciones orientativas de las Ciencias de la Educación (ver cuadro nº 13). En este bloque incluye también la Educación Cívico-Moral, la Educación Familiar, la Orientación Educativa, etc.

Cuadro nº 12. CIENCIA DE LA EDUCACIÓN		
Objeto	**Ciencia de los «hechos» educacionales**	**Ciencias del «acto» educativo**

Nombre	**CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**	**PEDAGOGÍA**
Clases	1. Ciencias Especiales: Sociología de la Educación, Psicología, Biología de la Educación, Economía de la Educación… 2. Ciencias Aplicadas: Sociología Pedagógica, Psicología Pedagógica, Biología Pedagógica, Planificación Educacional…	1. Pedagogía General. 2. Pedagogía Especial: **Pedagogía Social**, Pedagogía Familiar, Pedagogía Moral, Pedagogía Psicológica, Didáctica, Educación Cívica. 3. Pedagogía Aplicada: Pedagogía Empresarial, Pedagogía de los Medios de Comunicación…
Carácter	Descriptivo	Normativo
Especialista	Sociólogo, psicólogo, biólogo, economista…	Pedagogo

Cuadro nº 13. PANORAMA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	
0. Tratado general y sistemático.	Pedagogía general Pedagogía sistemática
1. Fundamentación teórica, filosófica y psicológica.	Teoría de la educación Filosofía de la educación Teoría del aprendizaje
2. Descripción e interpretación.	Historia de la educación y de la pedagogía Historia de las instituciones educativas
3. Aspectos biológicos, antropológicos, psicológicos y sociológicos.	Biología de la educación Antropología pedagógica Psicología de la educación Sociología de la educación
4. Aspectos metodológicos, lingüísticos y lógico-matemáticos.	Investigación educativa Pedagogía experimental Lingüística aplicada a las CC. de la Educación Lógica aplicada a las CC. de la Educación Matemática aplicada a las CC. de la Educación
	Didáctica general

5. Teoría y metodología de la enseñanza.	Didácticas especiales Fundamentación y desarrollo del currículum Enseñanza individualizada y socializada Enseñanza programada Formación profesional Arte de la educación (prácticas educativas) Evaluación y control
6. Aplicaciones orientativas.	Orientación educativa y escolar Pedagogía social (en relación con los grupos 3 y 7) Educación familiar; cívica y política; religiosa… Pedagogía de la expresión (en relación con el grupo 5) Pedagogía de la creatividad (en relación con el grupo 5)
7. Educación diferencial y especial (en relación con el grupo anterior).	Pedagogía diferencial Pedagogía terapéutica Rehabilitación educative Educación sexual
8. Aspectos políticos, administrativos y económicos.	Planificación educativa y escolar Organización educativa y escolar Política educativa. Legislación Administración educativa y escolar Supervisión educativa y escolar (en relación con los grupos 5 y 6) Economía de la educación (en relación con los grupos 3 y 9)
9. Aspectos sistémicos, comparativos y prospectivos (en relación con el grupo anterior).	Teoría del sistema educativo. Modelos Análisis de sistemas educativos Pedagogía comparada Pedagogía internacional Pedagogía prospectiva
10. Aplicaciones tecnológicas (en relación con el grupo anterior).	Tecnología educativa (medios técnicos) Medios audiovisuales en educación Informática educativa Nuevas técnicas de la enseñanza

Puede decirse, por lo tanto, que la Pedagogía Social pertenece a un ámbito concreto de las Ciencias de la Educación en cuanto se refiere a una de las aplicaciones específicas de la educación, la formación del ser humano, así como los aspectos relativos a la inadaptación y marginación social.

Tercer grupo: Autores que tienen un cierto desprecio por lo pedagógico. Postulan la supresión de la Pedagogía en beneficio de las Ciencias de la Educación. Su autor más representativo es Dearden (1970:2), que afirma: «En realidad no sé exactamente qué es un pedagogo o qué clase de experto o de autoridad debe ser. Sé lo que es un filósofo de la educación o un psicopedagogo o un sociopedagogo, pero no sé con seguridad lo que un puro pedagogo puede ser».

En esta línea, Peters (1963:18) considera inviable una ciencia general de la educación porque, en el fondo, las Ciencias de la Educación *agotan el objeto*, aunque cada una de ellas lo aborde parcialmente.

Woods también afirma que no puede existir una ciencia general de la educación. Según su opinión, existe la creencia errónea de que tal disciplina (una ciencia general de la educación) es, en parte, responsable de la mísera condición de la misma y de las muchas publicaciones «pedagógicas» carentes de idoneidad.

La postura de este grupo de autores tiende a criticar la existencia de una ciencia general de la educación en favor de las ciencias específicas y concretas. No compartimos esta postura por considerarla fruto de un momento histórico concreto y desarrollada, sobre todo, en el ámbito anglosajón. El espíritu que anima en nuestros días, casi de forma unánime, al conjunto de la comunidad científica, es el que tiende a considerar la identidad de la Pedagogía como perfectamente compatible con una relación interdisciplinaria con las otras Ciencias de la Educación.

En este sentido, son expresivas las palabras de Vázquez Gómez (1980:47), al manifestar que «no se trata de adoptar…posturas xenófobas. La identidad de la Pedagogía es perfectamente compatible con una fecunda relación interdisciplinar y aún cabe afirmar que no se puede desarrollar suficientemente sin ella. A ninguno de nosotros se nos escapa la maduración que nuestra ciencia puede experimentar en parte, gracias a la interrelación técnica y metodológica con otras disciplinas, como pueden ser la Filosofía, la Biología, la Psicología, la Sociología o la Historia, por señalar casos poco discutidos».

A las preguntas formuladas al principio del capítulo acerca de si los tratadistas en Pedagogía tienen o no en cuenta la Pedagogía Social a la hora de elaborar sus clasificaciones, debe responderse que, una vez efectuado un estudio analítico de las mismas, se puede afirmar que la mayoría no la consideran de forma expresa, aunque sí englobada en clasificaciones de carácter más general en el ámbito aplicativo de la educación.

Tan solo Sanvisens y Quintana la citan de forma expresa y la conciben dentro de lo que denominan aplicaciones orientativas de las Ciencias de la Educación. Por esta razón,

se puede afirmar que se le concede un valor predominantemente práctico, orientado a la mejora social. La mayoría de las clasificaciones consultadas ignoran o, mejor dicho, no mencionan de forma expresa la Pedagogía Social. Puede afirmarse, por tanto, que no se le ha concedido hasta la actualidad gran importancia en el sistema general del saber pedagógico.

Desde los acérrimos defensores de la Pedagogía como única ciencia de la educación que consideran las ciencias relacionadas con la misma como simples ramas de la Pedagogía, hasta los que, desde el extremo opuesto, niegan a la Pedagogía la categoría de ciencia única, al haberse «*diluido*» en las llamadas Ciencias de la Educación, se ha establecido una distinción entre «*educación*», como objeto de estudio, y «*pedagogía*», como ciencia que estudia esa educación.

La Pedagogía, como tal ciencia de la educación, es susceptible de estudio científico, autónomo y, junto a ella, alrededor del objeto de la educación se encuentran otras ciencias.

En opinión de Sarramona (1989:83), muchos autores admiten la existencia de un conjunto de Ciencias de la Educación independientes entre sí, cuyo común denominador es considerar la educación como objeto formal de estudio desde diversas perspectivas. Así, surgen las diversas disciplinas referidas a un sector o área del fenómeno educativo. La Pedagogía podría considerarse enmarcada, de este modo, entre las Ciencias de la Educación, al compartir un mismo objeto de estudio y contribuir a la formación científica de esa educación.

La Pedagogía Social no sólo se ocupa de los procesos educativos en lugares y contextos relacionados con la educación, sino que atiende los problemas de la vida cotidiana de las gentes. La realidad de la educación social, por tanto, no queda limitada a lugares de aprendizaje legitimados (como los centros de enseñanza organizados) y la familia, sino que busca también sus manifestaciones dentro de la sociedad misma.

Castells (1995), en la introducción a la *Revista Ayer*, indica que *la historia de la vida cotidiana* puede ser un terreno privilegiado para el estudio de los comportamientos sociales y de las redes que se establecen, en diferentes ámbitos, permitiendo acercarse a las fuerzas profundas que recorren la sociedad y la configuran. Se trataría del conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.

CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Al estudiar el carácter científico de la Pedagogía Social, se alude a que se trata de una ciencia, es decir, conocimiento, pero no de un conocimiento cualquiera, sino, como señala Bunge (1976:8), de un tipo de conocimiento «racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente, fiable». En este caso, nos encontramos no ante una ciencia cualquiera, sino ante una ciencia humana y social que tiene por objeto de conocimiento el ser humano, tanto en su dimensión individual como social. La ciencia,

para ser tal, precisa, según Moradiellos (1994:6), de cuatro principios:

- *Semántico*: una terminología o sintaxis propia de la actividad científica.
- *Preferente material*: un objeto o conjunto de ellos que apoye el discurso científico, engarzado gracias a la sintaxis o semántica de la ciencia, en el caso de la Pedagogía Social.
- *Pragmático*: que habla del carácter social y colectivo de la ciencia, regulado por un código inteligible en el que figura, en primer lugar, la pretensión de construir verdades.
- *Genético*: mediante el cual las cosas guardan algún tipo de relación entre ellas (principio de causalidad).

No todas las ciencias acceden del mismo modo a la búsqueda de la verdad, dado que no todas tienen el mismo objeto de estudio ni en todas ellas el científico se implica de igual modo. Es necesario tener presente la distinción, ya clásica, entre ciencias naturales y formales, y ciencias humanas y sociales. En el caso que nos ocupa, nos vamos a centrar en las ciencias humanas y sociales, a las que ya se ha hecho referencia. En esta línea, Piaget (1973: 44) sostiene que «no sería posible mantener ninguna distinción de naturaleza entre lo que se denomina a menudo ciencias sociales y las llamadas ciencias humanas, ya que es evidente que los fenómenos sociales dependen de todos los caracteres del hombre, incluidos los procesos psicofisiológicos, y que, recíprocamente, las ciencias humanas son todas ellas sociales en alguno de los aspectos». Tal diferenciación puede considerarse estéril, puesto que ni la sociedad existe sin los individuos, ni los individuos fuera de la sociedad. «El investigador en ciencias humanas tiene, pues, que explicar las operaciones realizadas por los sujetos a quienes estudia mediante la reproducción o reactualización analógica de estas mismas operaciones, y en esta imposibilidad de eliminar o neutralizar las operaciones del sujeto del campo categorial reside el llamado "subjetivismo" de las ciencias humanas y el menor estatuto gnoseólogico de las verdades alcanzadas por esta metodología».

La contraposición entre ciencias humanas y ciencias positivas, según Ken Plummer (1995), se expresa en estas diferencias:

Cuadro nº 14. DIFERENCIAS ENTRE CIENCIAS HUMANAS Y CIENCIAS POSITIVAS

	Hacia las Ciencias Humanas	**Hacia las Ciencias Positivas**
Focos	Únicos e ideográficos Centrados en lo humano Lo interior: lo subjetivo, el significado, los sentimientos	Generales y nomotéticos Centrados en la estructura Lo exterior: lo objetivo, las "cosas", los sucesos
	Fenomenalista	Realista

Epistemología	Realista Perspectivista	Absolutamente esencialista Positivista lógico
Tarea	Interpretar, comprender Imaginativa Válida, real, rica	Explicación causal Sistemática Fiable, reproductible
Teoría	Inductiva y fundada Narración de historias	Deductiva y abstracta Operacionalismo
Valores	Compromiso ético y político Igualitarismo	Neutralidad ética y política Competencia y elitismo

La Pedagogía Social no es menos ciencia que lo pueden ser las Ciencias Naturales, sólo que constituye un cuerpo de conocimiento organizado de distinto modo, porque son diferentes sus puntos de partida y sus conclusiones. Las Ciencias Exactas parten de supuestos, en tanto que las Ciencias Sociales parten de hechos y acontecimientos, dado que tienen al ser humano como su objeto y también sujeto de estudio.

Así lo expresa Carr (1985:94): «En las Ciencias Sociales sujeto y objeto pertenecen a la misma categoría y existe entre ambos una interacción. Los seres humanos además de ser los entes naturales más complejos y variables, tienen que ser estudiados por otros seres humanos, y no por observadores independientes de otra especie. Aquí no se queda el hombre, como cuando estudia Ciencias Biológicas; que basta con saber en qué consisten los elementos físicos que lo componen y cómo conocer sus propias reacciones físicas. El sociólogo, el economista o el historiador, si desean enterarse de los porqués de la conducta humana necesitan ahondar las formas en las que el libre albedrío es algo activo. Esto crea entre el observador y lo observado una relación que es privativa de la historia de las Ciencias Sociales. El punto de vista del historiador interviene irrevocablemente en cada una de sus observaciones; la realidad impregna el tejido de la historia».

Existen aspectos de la vida que no pueden medirse ni iluminarse desde el discurso científico. Como afirma Mann, (1848:37) con gran acierto: «La ciencia no puede descifrar los enigmas de la razón, y querer convertir en una ciencia el enigma eterno y el sentido del infinito, significa imponer una confusión a mi entender desgraciada y condenada a continuos fracasos, a dos esferas que fundamentalmente, son extrañas una a otra».

De igual forma, Dewey entiende la Pedagogía Social como ciencia educacional que trata de preparar al individuo para la vida social y comunitaria. Es una ciencia y, como tal, hace referencia a un campo de conocimiento (cienciateoría), al modo de aquellos saberes que pretenden el conocimiento sistemático de las realidades que configuran su objeto de estudio. Tiene un carácter prescriptivo y, en tanto que práctica, utiliza el conocimiento tecnológico aplicado a la solución de problemas detectados.

La Pedagogía Social, en tanto praxis educativa, es praxis tecnológica con finalidad social. Es un cuerpo organizado de conocimiento de una forma peculiar y propia, es decir, además de ser un cuerpo organizado de conocimiento, le añade el serlo de alguna clase especial. Presenta un carácter *axiológico* y *normativo* orientado hacia el perfeccionamiento y mejora del individuo y de los grupos sociales.

Carácter normativo y prescriptivo de la Pedagogía Social

El carácter normativo, dimensión esencial que contribuye a definir la Pedagogía Social a lo largo de su desarrollo histórico, es un elemento inherente a la misma en sus diferentes cosmovisiones. No solamente es una nota característica de la Pedagogía Social, sino que es esencial a la misma y constitutiva de su ser como Pedagogía. Esta característica de normatividad, así como su carácter prescriptivo, configuran la identidad de la Pedagogía en general y también de la Pedagogía Social.

En este sentido, se manifiestan autores diversos. Sarramona (1985:6) indica que «la Pedagogía sólo podrá mantener su identidad como disciplina científica independiente si conserva la normatividad como principio irrenunciable en su justificación epistemológica». Arroyo (1984:173) subraya que «la singularidad de la Pedagogía reside en que no puede eludir el problema de las normas y valores. Otras ciencias, en cambio, en cuanto tales ciencias, pueden prescindir para su propio desarrollo de un deber ser, que es ajeno a su propio cometido». Vázquez (1980:39) afirma «que una de las notas características de la investigación pedagógica es integrar en el campo de las normas pedagógicas el lenguaje de los hechos y de los valores». Más recientemente, Ortega (1999-21) señala: «La Pedagogía Social o lo socioeducativo sería no tanto, aunque también, la descripción y explicación de la realidad social de la educación, sino el problema de la educación, esto es, la intencionalidad, lo normativo para la acción socializadora e integradora, mejoradora, transformadora y optimizante».

La Pedagogía Social puede considerarse como una ciencia pedagógicosocial y tecnológica de la educación social, tanto en situaciones normalizadas como especiales. Para Volpi (1986:30) es la teoría y la praxis de una «*sociedad educadora*» que se ocupa de los procesos formativos en toda su amplitud y multidimensionalidad, no sólo bajo la dimensión transmisora de la cultura dominante o de la adaptación, sino también desde una perspectiva axiológico-moral.

Es una ciencia del desarrollo que se distingue de la Pedagogía General en cuanto que esta última debe asegurar las condiciones de elaboración teórica más rigurosas, mientras que la primera se ocupa de fomentar en la sociedad un cuadro de valores y criterios posibles y deseables.

Configura las formas y modos de intervención, de acuerdo con modelos de valor que ella misma procura perfilar. Por consiguiente, representa un sector determinado y especializado de la Pedagogía General que no se limita a estudiar los fenómenos sociales en sentido descriptivo, sino que, en cuanto teoría cuasi-normativa, configura modelos de intervención para guiar y mejorar el comportamiento humano en su dimensión

interpersonal y colectiva. Por ello, la Pedagogía Social posee un carácter significativo, empírico y normativo.

La Pedagogía Social como ciencia se va construyendo a lo largo de la historia. «La ciencia entera no es más que el refinamiento del pensamiento de cada día», escribió Einstein al final de su vida. Convencido de ello, también Wartofsky (1981) indica que la ciencia se ha dado en continuidad histórica con la experiencia común, con los modos comunes de comprender, de hablar y de pensar.

Carácter teórico-práctico de la Pedagogía Social

La Pedagogía puede contemplarse como una ciencia teórica, si se considera que su fin es descubrir lo que es la educación; es decir, estudiar las manifestaciones del proceso educativo.

En esta línea la entiende Nassif (1978:3), al indicar que «la Pedagogía es la disciplina, el estudio o el conjunto de normas, que se refieren a un hecho, o a un proceso o actividad, la educación puede entenderse como teoría y práctica».

Esta doble perspectiva teórico-práctica caracteriza a la Pedagogía Social en su calidad de ciencia pedagógica. No constituye un planteamiento antinómico, sino implicado en la misma unidad de acción epistemológica, por una parte, y de intervención, por otra.

Considerar la Pedagogía Social como ciencia, nos indica que es tarea suya obtener conocimientos científicos en su campo del saber con el fin de actuar en la realidad y verificar dicha fundamentación en la praxis. Desde esta óptica, no existe separación entre teoría y praxis, como conocimiento y acción, investigación e intervención, ciencia y tecnología, etc. Ahora bien, no podemos caer en el riesgo de acentuar una dimensión en perjuicio de la otra, pues ambas configuran la esencia constitutiva de la Pedagogía Social.

En la actualidad, se valora la tecnología de la intervención junto a un cierto desprecio o, mejor dicho, poco aprecio, por la reflexión teórica. Esta tendencia nos llevaría a correr el riesgo de pérdida de identidad de la Pedagogía Social, pues quedaría reducida a un conjunto de actividades de intervención más o menos planificadas.

En síntesis, la reflexión epistemológica es imprescindible no sólo para hacer avanzar la Pedagogía Social, sino para que ésta no pierda su identidad como ciencia pedagógico-social. Además de pedagógica, es ciencia también social, considerado lo social desde la vertiente de la educación, no sólo en su carácter descriptivo y asistencial, sino también con la perspectiva de mejora y perfeccionamiento.

Como ciencia práctica, la Pedagogía Social se orienta a mejorar la realidad socioeducativa. Surge en la interacción recíproca entre teoría y práctica, es decir: teorías, resultados de la investigación de las ciencias humanas y sociales y de las experiencias obtenidas en la acción, verificadas y contrastadas por la investigación.

La palabra *acción* proviene de *ab agendo*. Significa echar por delante, conducir, guiar, dirigir, ordenar. La voz *contemplación* significa mirar atentamente una cosa con los ojos del cuerpo o del espíritu, abarcando con la mirada un extenso panorama. En este

sentido, la *contemplación* se refiere al conocimiento intenso y la perfecta operación de conocer la verdad, mientras que la *acción* comprende la dirección y ordenación del movimiento, la operación de dirigir los movimientos hacia un fin.

No se entiende la acción como la suma del movimiento físico y mental. La distinción entre una acción y un movimiento físico estriba en su *significado*. La acción tiene un significado y el movimiento no. La acción hace referencia a unos motivos, intenciones y razones. Por eso, se puede decir que la comprensión finalista de la acción se opone a la explicación mecánica del movimiento; no podemos olvidar que lo que se comprende es el sentido. La acción ha de ser comprendida en tanto que es intencional. Que una acción tiene sentido, significa entre otras cosas, que tiene carácter propositivo. La acción adquiere su sentido al hallarse situada en un contexto más amplio de objetivos y creencias.

La acción humana lo es auténticamente cuando obedece a un fin determinado, pensado y reflexionado previamente; es decir, cuando responde a una intencionalidad singular. Por lo que respecta al pensamiento y a la reflexión, Dewey (1916:13) indica: «Decir que el pensar ocurre con referencia a situaciones que todavía están ocurriendo y son incompletas, es decir que el pensar ocurre cuando las cosas son inciertas, dudosas o problemáticas. Sólo lo que está terminado, completo, está totalmente asegurado. Donde hay reflexión, hay suspensión. El objeto de pensar es ayudar a alcanzar una conclusión, proyectar una terminación posible sobre la base de lo que está ya dado. Otros hechos como el pensar acompañan a este rasgo, puesto que la situación en que ocurre el pensamiento es dudosa, el pensar es un proceso de indagación, de observar cosas, de investigación».

No podemos olvidar que la Pedagogía Social, como otros muchos campos del saber, surgió de las necesidades sociales que demandaban atención específica en un momento histórico determinado. De este modo, la praxis social se adelanta a la formación teórica. Por ello, se ha visto en la necesidad de realizar un gran esfuerzo de reflexión epistemológica con el fin de poner en orden y racionalizar la práctica.

Un sector importante de los pedagogos sociales es consciente de la transcendencia de la reflexión sobre la práctica con vistas a ir sistematizando el conocimiento. Existe la conciencia de que es necesario, e incluso imprescindible, la fundamentación científica de la praxis, no sólo para contribuir a la profesionalización del pedagogo social, sino también porque todos necesitamos, y esto se hace cada vez más imprescindible, una teoría más elaborada de la Pedagogía Social.

Desde esta óptica, urge la investigación sobre la práctica, la investigaciónacción, la reflexión sobre el quehacer diario, la reflexión teórica sobre la praxis de la intervención. Sin duda, la investigación aplicada se convierte en un recurso imprescindible en el campo que nos ocupa. Las personas que trabajan en el ámbito social han primado la acción, elemento clave para dar respuesta a determinadas necesidades sociales. Ahora bien, desde una perspectiva universitaria, es necesario ser críticos; la calidad de la acción social debe insertarse en la reflexión sobre la misma con el fin de mejorarla, no en la rutina de

la repetición mecánica. Debe asentarse en un marco conceptual que oriente y guíe la acción y posibilite la revisión constante.

Es necesario actuar, muchas veces, sin certezas absolutas. Como bien indica Prigogine (1997): «Hay que poder soportar y saber operar con la incertidumbre». Del mismo modo hay que cuestionar las certezas de hacer siempre lo mismo y del mismo modo. Conviene introducir dudas, cuestionar e interrogarse continuamente, de lo contrario se caerá en la rutina. Se trata, en todo caso, de desplegar una mirada que detecte y trabaje con la complejidad. En el campo social, dada la complejidad e inasibilidad del ser humano, no podemos trabajar con certezas.

Señala Tente Fanfani (1989:55) que «muchas experiencias pretendidamente "innovadoras" caen en el error de lanzar, en las primeras etapas de la formación, a los estudiantes para que "tomen contacto con la realidad" sin ningún tipo de orientación teórico-metodológica. Esta especie de "populismo académico" ha terminado en rotundos fracasos (…) En efecto, no se trata de aplicar viejos modelos reinvidicando "la primacía de la práctica". Por el contrario, se trata de pensar, no sin cierta audacia, nuevas modalidades de relación, en las que la teoría ocupe el lugar de explicación de la realidad y los modelos permitan desplegar esas nociones generales en contextos específicos de acción».

Desde una perspectiva integradora de la dimensión teórico-práctica y normativa, creemos conveniente hacer alusión a Buj Gimeno (1988:1), quien integra el carácter teórico-práctico y normativo de la Pedagogía Social al indicar que: «La Pedagogía Social desarrolla modelos teóricos que explican en qué consiste la educación social, actúa en la formación del individuo aplicando normas basadas en la concepción del hombre como ser social, es decir, necesariamente integrado en la sociedad y en su quehacer operativo, utiliza determinadas técnicas, todo lo cual, se da con independencia de que su ámbito lo formen individuos adaptados a la dinámica social, por gozar de un proceso socializador normal, o bien actúe fuera de los contextos objeto de la educación sistemática y formal».

La Pedagogía Social debe llevarse a cabo en los ámbitos en que se desenvuelve la vida del ser humano. La persona se socializa dentro y fuera del contexto escolar, por lo que la función socializadora de la escuela puede y debe considerarse dentro de la Pedagogía Social.

En la figura 3.1 podemos observar, de forma esquemática, el carácter normativo-prescriptivo y teórico-práctico de la Pedagogía Social.

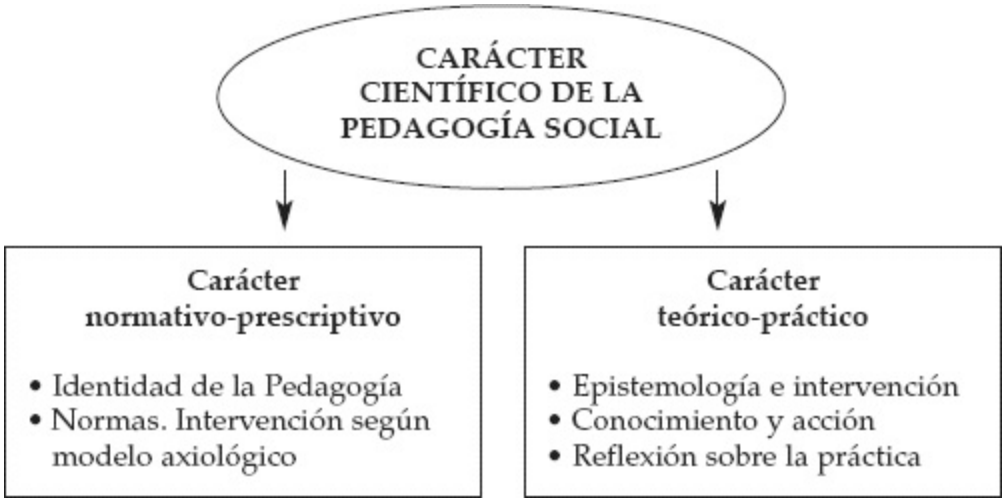


Figura 3.1

LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y SU RELACIÓN CON OTRAS DISCIPLINAS

Las clasificaciones indicadas anteriormente ponen de relieve la evolución histórica que se ha producido en la concepción de la Pedagogía Social, que va desde la no contemplación de la misma hasta su consideración como ámbito del saber pedagógico con entidad propia. Hoy, ninguna disciplina científica y ningún campo del saber pueden permanecer aislados, como saber único. Es preciso relacionarse con otras disciplinas y mantener una estrecha vinculación; los problemas que está llamada a abordar la Pedagogía Social precisan de un enfoque multidisciplinar.

No se pueden adoptar, como subraya Vázquez (1980:47), «posturas xenófobas. La identidad de la Pedagogía es perfectamente compatible con una fecunda relación interdisciplinar y aun cabe afirmar que no se puede desarrollar suficientemente sin ella. A ninguno de nosotros se nos escapa la maduración que nuestra ciencia experimenta en parte gracias a la interrelación técnica y metodológica con otras disciplinas».

La Pedagogía tiene vocación interdisciplinar, según Cremin (1965:13): «No podría ser de otro modo, dada la amplitud de su objeto de estudio. Esta vocación es común a todas las ciencias sociales en el estudio del objeto también común a todas ellas, el hombre en sociedad; y una clara vocación de síntesis». La articulación metodológica que puede facilitar dicha síntesis, se puede vertebrar sobre tres principios:

- *El objetivo final* de la Pedagogía Social lo constituye el hombre en su relación con los otros hombres, y sólo la necesidad de parcializar el objeto de análisis provoca la disociación de los factores económicos, políticos y sociales.
- *La tarea a realizar* se centra en describir las articulaciones existentes entre los diferentes ámbitos o parcelas que conforman la realidad social, de tal modo que podemos comprender la totalidad de la sociedad.
- *Los distintos ámbitos que configuran la realidad global*, aun siendo

interdependientes, tienen una relativa autonomía, establecida sobre los distintos niveles de temporalidad que los enmarcan.

El hecho de que la Pedagogía Social sea una disciplina con entidad propia e independiente, no significa que no tenga que nutrirse de otras fuentes. Su condición especial de «*ciencia de encrucijada*» le impone la necesidad de tener en cuenta lo que otras ciencias relacionadas pueden aportarle. Ninguna disciplina científica y ningún campo de la praxis se fundamentan sobre un saber único. La Pedagogía Social no es tampoco una excepción, guarda una estrecha relación con otras disciplinas.

Pedagogía Social y Pedagogía General

Existen diversos autores que consideran la Pedagogía Social como una disciplina pedagógica vinculada a la Pedagogía General. Arroyo (1985: 203) indica, en este sentido: «La teoría y la praxis de la educación social abarca una amplia y significativa parte de la educación general. Ello explica su necesaria vinculación a la Pedagogía General, al menos en la problemática fundamental».

La Pedagogía General de Kriekemans (1968:11) constituye, *de facto*, una Pedagogía Social. Defiende que los diferentes campos de la educación (física, moral, sexual, social…) no son independientes ni separables de la educación. En el marco de este principio, defiende que «en realidad, se trata siempre de esa educación única que consiste en realizarse a sí mismo». Para este autor, la Pedagogía Social se considera como un aspecto de la Pedagogía General.

Luzuriaga (1968) afirma que «la Pedagogía Social no constituye una disciplina o ciencia independiente, sino que es sólo una parte de la Pedagogía General, como lo son la Pedagogía Individual o Tecnológica (…) La Pedagogía Social, como Pedagogía, no es tampoco una ciencia aislada, sino que está en conexión con todas las que se ocupan del hombre y de la sociedad».

Volpi (1986:31) manifiesta que la Pedagogía Social ocupa un nivel intermedio entre la Pedagogía General, que elabora la teoría de la educación y la praxis concreta. La concibe como teoría de la sociedad educadora y de la anticipación utópica de soluciones alternativas. No sólo se sitúa dialécticamente entre las teorizaciones generales y las consideraciones empíricas concretas, sino que debería resolverse en una continua hipótesis de educación permanente.

La Pedagogía Social configura las formas y modos de intervención en relación a modelos de valor. Por consiguiente, representa un sector determinado y especializado de la Pedagogía General. En palabras de Volpi (1986:35): «No parece pues posible contraponer la Pedagogía General a la Pedagogía Social, ya que no son dos disciplinas distintas o jerárquicamente subsumidas en la relación parte-todo, sino dos diferentes aproximaciones lógico-conceptuales, cada una de las cuales se interesa por toda la fenomenología social en el estudio de las estructuras y de los procesos relacionados con la socialización del individuo, la maduración de la personalidad humana en sus diversos contextos, entre los cuales se encuentra presente, progresiva y sincrónicamente, el origen

y la influencia que aquellas estructuras tienen sobre la formación de sus actitudes, valores, creencias, etc.».

Nassif (1958:101-103) considera a la Pedagogía Social formando parte de la Pedagogía General, si bien encuentra su razón de ser en que las ciencias pedagógicas sociales toman el proceso educativo y sus integrantes como parte de la realidad social, o bien a ésta como una realidad educativa. Entre las pedagogías sociales que han obtenido mayor resonancia se cuentan la *Pedagogía Social Idealista*, la *Pedagogía Sociológica* y la *Pedagogía Social-Histórica*, que podrían denominarse, respectivamente, «Pedagogía Social-Filosófica», «Pedagogía Social-Científica» y «Pedagogía Social-Histórica».

La Pedagogía Social Idealista o Social-Filosófica

El enfoque filosófico-social de la Pedagogía encuentra su más alto representante en Paul Natorp, cuya filiación filosófica es el neokantismo de la escuela alemana de Marburgo, fundada por Hermann Cohen. Para Natorp, el individuo aislado es una pura abstracción, y todo sistema de pedagogía debe apoyarse en la tesis según la cual «la educación está socialmente condicionada en todas sus direcciones esenciales, mientras por otra parte una organización verdaderamente humana de la vida social está condicionada por una educación conforme a ella de los individuos que la componen».

Para llegar a tal fin, es preciso también educar el impulso y la voluntad estricta (o deliberativa), de lo cual se encargan respectivamente la familia y la escuela (única, nacional y democrática). De esa manera, el sistema pedagógico de Natorp, de rigurosa fundamentación especulativa, penetra en los grados de la educación, en sus problemas más concretos.

La Pedagogía Sociológica o Social-Científica

Mientras Natorp llega a la Pedagogía Social a través de la Filosofía, otros han llegado a ella desde la Sociología científica e histórica. Puede hablarse, así, de una tendencia sociológica y de otra social-histórica. Pertenecen a la primera los alemanes Paul Bergemann y Karl Weiss; los norteamericanos Willard Waller, Charles Peters y George S. Counts; el brasileño Fernando de Azevedo; y los franceses Georges Rouma y Émile Durkheim, que es el más representativo de todos ellos y que estudia la educación como hecho social a través del cual las sociedades incorporan metódicamente a los jóvenes a las formas adultas de la vida. Durkheim encomienda a la Sociología la determinación de los medios educativos y de los ideales correspondientes.

Pedagogía Social-Histórica

Esta tendencia señala y acentúa la importancia del conocimiento histórico para la constitución de la Pedagogía y la comprensión del hecho educativo en toda su realidad. Entre sus figuras más destacadas debe contarse a Otto Willmann y a Paul Barth.

El primero sostiene que la Historia debe penetrar en la Pedagogía no sólo porque así

puede conocer la marcha de la educación en el tiempo, sino porque además y, como toda ciencia, «para avanzar con mayor seguridad tiene que conocer de dónde viene. Para incrementar gradualmente su contenido de conocimiento tiene que enlazar lo ya asimilado con lo que se incorpora recientemente». «Por su misma naturaleza», expresa, «los sistemas educativos se orientan hacia el futuro impulsados por audaces esperanzas, pero menos que otras actividades espirituales, procuran la conclusión de lo antecedente y realizado». La fundamentación histórica evita los posibles desvaríos de una especulación que se mueve exclusivamente en las altas esferas del razonamiento abstracto.

Pedagogía Social y Psicología Social

La Psicología Social se ocupa de estudiar, por una parte, cómo se inscribe la realidad social en el individuo, de qué modo éste se la representa. Esta representación no se reduce a una fotocopia de la realidad, sino que está mediatizada por interacciones reales o simbólicas con otros individuos y, por otra parte, resulta de un proceso de elaboración y transformación que está en función de las propias capacidades psicológicas del ser humano.

Esta disciplina estudia también cómo el individuo trata de inscribir en los otros esa realidad social interiorizada, proceso éste que puede ocurrir bien al mismo tiempo que él la recibe, bien en otros momentos o situaciones. Se ocupa, de igual modo, de estudiar los procesos por los que los objetos, a través de la interacción, adquieren nuevos significados que plasman la visión de los individuos y que constituyen un medio de compartir con los demás una realidad que, desde entonces, se denomina psicosocial (Morales 1997:29).

Presenta un carácter híbrido, por ocuparse de las relaciones entre lo individual y lo social. Se han producido dos tendencias: los que consideran el individuo como unidad de análisis y los que consideran el grupo. Una posición intermedia sería la intersección entre ambas tendencias. Su campo de estudio se define claramente por la interacción entre unos y otros y los fenómenos que así se producen. La unidad de análisis, por tanto, es la interacción.

Las características definitorias de la Psicología Social, en cuanto a su enfoque del objeto de estudio, pueden concentrarse en tres:

- *Importancia de la situación o contexto donde tiene lugar la interacción*: Las variables situacionales, también en Pedagogía Social, tienen un gran poder para inhibir o facilitar la conducta de las personas.
- *Interés por la realidad social tal y como es construida o interpretada por el individuo:* Lo que más nos importa no es el contexto social «objetivo», sino la definición que la persona hace de él, puesto que esa interpretación subjetiva de la situación es la que, en última instancia, influye en su conducta.
- *Interés por los fenómenos que emergen de la interacción*. La interacción social modela y transforma nuestra forma de ver el mundo y de comportarnos en él, la combinación de las variables situacionales con la interpretación que cada

participante hace de ellas, da lugar a unos procesos sociales que acaban modificando la mente de las personas.

En síntesis, el objeto de estudio de la Psicología Social es la relación mutua entre el individuo y el contexto social, abordado desde un enfoque característico y exclusivo de la disciplina, centrándose en la interacción de ambos elementos, sin pretender explicar uno de ellos en función del otro.

La Pedagogía Social no se limita, como subraya Volpi (1986:35), a estudiar los fenómenos en sentido descriptivo, sino que, en cuanto teoría cuasi-normativa, configura modelos de intervención para guiar y mejorar el comportamiento humano en su dimensión interpersonal y colectiva. Esta característica significativa, empírica y normativa, permite distinguir a la Pedagogía Social de la Psicología Social.

La Psicología Social se ocupa de estudiar el comportamiento del individuo en la sociedad; más exactamente, debe tomar en consideración el fenómeno de la conducta interpersonal e intentar obtener las leyes del desarrollo, del cambio y del intercambio. Objetivo principal de la Psicología Social es el de conocer sistemáticamente los factores que entrañan los procesos de adaptación e integración del individuo en el grupo y en la colectividad.

La Pedagogía Social también busca reconstruir los procedimientos formativos a través de los cuales se configura el comportamiento humano: a esta dimensión *cognoscitiva* viene a agruparse, no obstante, el aspecto normativo, la reelaboración de los datos adquiridos con vistas a la consecución de los fines deseados.

Pedagogía Social y Sociología de la Educación

El debate epistemológico acerca de la definición conceptual de ambas disciplinas se remonta en el tiempo. Se ha desarrollado vinculado a determinadas corrientes ideológicas que concedían predominio a una u otra dimensión según los intereses predominantes. Para clarificar ambos conceptos se recuerdan opiniones de autores relevantes en las aportaciones significativas a este efecto.

Luzuriaga (1961: 10) afirma: «La Pedagogía Social tiene una directa conexión con la Sociología en general y con la Sociología de la Educación en particular, hasta tal punto que pudiera confundirse con ella en varios aspectos. En primer lugar, la Pedagogía Social es una parte de la Pedagogía General y depende de ella esencialmente; mientras que la Sociología de la Educación es una parte de la Sociología General y recibe de ésta sus métodos y sus ideas. En segundo lugar, aunque la Pedagogía Social estudia la educación en la sociedad desde un punto de vista teórico, especulativo, también lo hace con el propósito de perfeccionarla o reformarla en vista de ciertos valores y normas, mientras que la Sociología de la Educación estudia ésta desde un punto de vista empírico, como realidad social, sin otros fines que el conocimiento y explicación de los hechos sociales».

Quintana Cabanas (1984) subraya en la Sociología de la Educación su matiz sociológico, en tanto que la Pedagogía Social es una ciencia pedagógica. La Sociología de

la Educación es acogida por la Pedagogía en calidad de ciencia auxiliar e implica la aplicación de la Sociología a la Educación.

La diferencia fundamental entre ambas disciplinas es que la Sociología de la Educación es descriptiva. En cambio, la Pedagogía Social es normativa. Al sociólogo le interesa sólo conocer la sociedad; al pedagogo, actuar en ella para mejorarla. El pedagogo se mueve en un plano no sólo mas complejo y comprometido, sino también diferente. La Sociología es ciencia teórica y la Pedagogía es ciencia práctica.

La Sociología de la Educación se ocupa del análisis y descripción de los hechos y circunstancias sociales que confluyen en la educación. La Pedagogía Social enseña a preparar a los individuos para la vida social y a intervenir educativamente en algunas circunstancias sociales especialmente conflictivas para la calidad básica de la vida humana de ciertos grupos sociales.

Según Volpi (1986:36), la Sociología de la Educación puede definirse como el estudio sistemático de las relaciones existentes entre sociedad y educación. Examina, con el método empírico-experimental, los objetivos de la educación, las instituciones, la administración y los elementos escolares en relación a la fuerza económica, política, religiosa y cultural de una sociedad determinada. Busca, por consiguiente, desarrollar el estudio científico de las condiciones sociales que influyen en la educación y sus consecuencias.

La Pedagogía Social también considera los grupos y las estructuras que median en una determinada formación humana, estudiando el impacto de los condicionamientos a que está sujeta la personalidad durante su desarrollo e integración en la colectividad. En cambio, la Sociología de la Educación, intenta construir el conocimiento sistemático, verificado bajo un plano empírico-factual. La Pedagogía Social interviene operativamente en la praxis de las relaciones educativas, tratando de orientarlas hacia fines determinados sobre la base de los datos disponibles y las opciones de valor.

En suma, puede afirmarse que la Pedagogía Social tiene una tradición filosófico-especulativa, mientras que la ascendencia de la Sociología de la Educación es científico-positiva.

Pedagogía Social y Trabajo Social

El largo debate entre Trabajo Social y Pedagogía Social ha producido una copiosa bibliografía, principalmente en Alemania. Subrayemos algunos puntos de interés. En su raíz, el Trabajo Social es un ámbito resultante de la práctica del estado de bienestar social. Se orienta a subsanar deficiencias de origen tanto social como individual; su finalidad es correctora y asistencial. Su historia profesional se remonta a finales del siglo XIX, en el contexto social de la Inglaterra victoriana. Se constituye como tal en los años treinta en EEUU. Esta disciplina fue introducida por el pastor ingles Stephen Humphreys, importando el planteamiento de la Organización de la Caridad Social. Mary Richmond ocupó la primera cátedra de Trabajo Social. Influenciada por el psicoanálisis, elaboró el primer método para racionalizar la ayuda social: *Case Work*, el trabajo individualizado.

La clarificación epistemológica ha contribuido a definir los conceptos. La epistemología ilumina la praxis y define el terreno en que nos movemos. Se entiende por Trabajo Social el esfuerzo hecho para realizar servicios sociales, mediante los cuales se busca mejorar la calidad de vida y el bienestar social (*Social Welfare*, *Sociale Wohlfahr*), satisfaciendo las necesidades básicas de los ciudadanos. El Programa Europeo de Desarrollo Social ha definido los servicios sociales como «el conjunto de servicios necesarios para ayudar a los grupos y a las personas a resolver sus propios problemas, a superar los handicaps y a crear y a conquistar recursos adecuados para mejorar la calidad de vida».

La acción pedagógica, componente del Trabajo Social, utiliza también componentes educativos, así como técnicas y recursos. En efecto, la Educación Social, materia tratada por la Pedagogía Social, pretende una acción preventiva, educativa, antes que la correctora e integradora, aunque también las admite, y tiene como meta la autonomía del individuo. En un plano utópico, Buj Gimeno (1996) señala que la total eficacia de la Educación Social haría innecesario el trabajo socio-asistencial. De cualquier forma, hay que dejar constancia, a este respecto, de que los fines en educación son objeto de reflexión pedagógica apoyada en los fundamentos filosóficos, pero quien finalmente toma decisiones sobre su adopción es la política.

Los científicos alemanes son, probablemente, quienes más han investigado sobre la relación Trabajo Social-Pedagogía Social. Del colectivo de autores que se han expresado al respecto se destacan: Mollenhauer, K. (1966), Liening, H. (1975), Rössner, L. (1976), Fooken, E. (1976) y Pfaffenberger, H. (1978) y Lüders (1992). Las alternativas que se extraen de sus opiniones se pueden englobar como sigue:

- Eliminar el concepto de Pedagogía Social o sustituirlo por otros conceptos.
- Anteponer o subordinar el concepto Pedagogía Social al concepto Trabajo Social.
- Considerar los conceptos Pedagogía Social y Trabajo Social como convergentes.

Leining lo mantiene la primera postura, argumentando que la Pedagogía ya se define a través de la dimensión social. Pedagogía Social sería una redundancia. La segunda tendencia la representa Rössner, que da primacía al Trabajo Social, y abarca medidas educativas o no educativas; versión que revisa Fooken, dando primacía a la Pedagogía Social, la cual incide en la praxis tanto del pedagogo social cuanto del trabajador social. La última corriente es apoyada por Mollenhauer, para quien las actividades de las dos áreas coinciden ampliamente (en una revisión de un manual norteamericano sobre Trabajo Social concluye que hay pocas prácticas de Trabajo Social que no puedan ser interpretadas como fenómenos pedagógicos). De igual forma, para Pfaffenberger, Pedagogía Social y Trabajo Social han ido unidas históricamente (Buj Gimeno, 1996:104).

Actualmente, se trabaja afanosamente por clarificar el significado de Pedagogía Social. Para ello, es precisa la reflexión epistemológica con el fin de que esta ciencia pueda ocupar el lugar que le corresponde en las clasificaciones taxonómicas. Conseguir

esa clarificación contribuirá a delimitar la profesionalidad de los pedagogos sociales, que conocerán con precisión qué son y para qué sirven, antes de emprender su vida profesional.

Algunos autores (Fermoso, 1987:11) aluden a una dualidad epistemológica de la Pedagogía Social, al distinguir entre Ciencia de la Educación y Técnica de la Educación:

- *La Ciencia de la Educación Social:* es un saber teórico y científico sobre la socialización, tanto en los individuos «normales» como en los disocializados. La Ciencia de la Educación Social es una teoría sobre la «*sociabilidad*» y la «*socializandidad*» como categorías correlativas en la *educabilidad* y la *educandidad*. La Ciencia de la Educación Social es una pedagogía especial, ya que se ocupa de una variable del ser humano y la cultiva. Esa variable especial es la socialización.
- *La Técnica de la Educación Social:* denominada por Fermoso como Educación Social. Epistemológicamente, se trata de un saber técnico sobre la intervención pedagógica en el Trabajo Social y en la socialización. Se refiere a la manera de actuar educativamente. En cambio, el Trabajo Social no tiene intencionalidad pedagógica. La Técnica de la Educación Social es la disciplina o conjunto de disciplinas que preparan profesionalmente para intervenir pedagógicamente en el Trabajo Social. La Ciencia de la Educación Social fundamenta, describe o explica esta técnica.

Los profesionales de la Educación Social se han de preparar técnicamente y deben poseer conocimientos científicos que avalen su acción y, sobre todo, el «saber hacer», para intervenir en la realidad.

La ciencia justifica las normas, en tanto que la técnica las pone en práctica. Para Quintana (1996:153), el estado de la teoría de la intervención sobre el Trabajo Social en España exige tener en cuenta algunos aspectos.

Divergencias entre Pedagogía Social y Trabajo Social en España

El Trabajo Social y la Pedagogía Social en España no pueden considerarse idénticos, pues tanto la formación como el tipo de trabajo de sus profesionales han discurrido por vías diferentes. El profesor Quintana aporta razones institucionales y conceptuales para poner de relieve sus diferencias. Entre las *razones institucionales* se pueden destacar las que siguen:

- El Trabajo Social, siguiendo el modelo del *«Social Work»* norteamericano, comenzó en nuestro país hacia 1925, y la primera escuela se abrió en Barcelona en 1932 (Escuela Social para la mujer). Sus profesionales eran «asistentes sociales» dedicados a labores asistenciales.
- La Educación Social, en cambio, comenzó en los años 70 (educadores de calle, educadores especializados, animadores socioculturales, etc). Los primeros centros de formación aparecieron también en esa misma época. La reglamentación oficial

de sus estudios de Diplomatura se ha desarrollado en 1991.

Entre las *razones conceptuales*, debemos considerar que el Trabajo Social en estos momentos se ha constituido en una profesión de tipo medio. La Educación Social ha elevado su formación al nivel de Diplomatura Universitaria. En este aspecto coinciden, si bien existen evidentes diferencias conceptuales entre ambas.

En España se entiende que la Pedagogía Social es una parte del Trabajo Social. El Trabajo Social supone la intervención en grupos sociales con problemas, sobre todo de marginación, a fin de ayudar a resolverlos. Estos problemas son complejos; abarca aspectos económicos, culturales, sociales, jurídicos, psicológicos, educacionales, etc. La intervención en el aspecto educacional es lo que llamamos Pedagogía Social. La Pedagogía Social es la teoría de la Educación Social o, si se quiere, la parte de la Pedagogía que se refiere a los *aspectos educativos del Trabajo Social.*

Actualmente, el Trabajo Social requiere un equipo interdisciplinario en el que colaboren diferentes especialistas, entre ellos el pedagogo. Así pues, el Trabajo Social es la teoría y práctica de los trabajadores sociales, en cuanto asistentes sociales, dentro de la línea de los Servicios Sociales. En cambio, al educador social, le competen sólo los aspectos «educativos» del Trabajo Social, y son competencia del pedagogo social los aspectos técnicos de la Educación Social. La ciencia común de ambos es la Pedagogía Social.

Afinidades y diferencias de la Pedagogía Social y el Trabajo Social

El Trabajo Social es un arte, una ciencia, una profesión que ayuda a la gente a resolver problemas personales y grupales (especialmente familiares) a fin de alcanzar satisfactorias relaciones personales, grupales y comunitarias. Para Rössner (1977), el Trabajo Social es el sistema de teorías científicas y tecnológicas sobre fenómenos o clases de fenómenos que responden al concepto de educación terciaria. Se entiende por ésta la educación correctiva, que promueve la resocialización (o socialización terciaria), que tiende a superar los defectos de la disocialización.

La finalidad del Trabajo Social consiste en ayudar a los individuos, a los grupos y a la comunidad a alcanzar el mayor grado de desarrollo social, espiritual y corporal. El Trabajo Social es una disciplina cuyo objeto de intervención se encuentra en el espacio que se genera en el tránsito entre la necesidad y la satisfacción, mediante el desarrollo de procesos de ayuda social. Configura una profesión en el marco de la acción social.

Su origen aparece vinculado al auge del sistema de producción capitalista y las situaciones de desigualdad que éste genera. Consecuencia de este desarrollo desigual es la respuesta diferente que aporta el Trabajo Social. Éste es el resultado del proceso de construcción de respuestas a las carencias producidas por la desigualdad en el acceso a los recursos. El Trabajo Social, como respuesta del colectivo, parte de su contexto social y cultural, con el fin de materializar la solidaridad. Se trata de una construcción social. La afinidad con la Pedagogía Social la encuentra en la coincidencia de los fines en ambos modos de intervención, en un mismo paradigma constituido por lo «educativo y lo

social» (Riera, 1998:111).

La dimensión educativa es al Trabajo Social lo que la dimensión social es a la Educación Social. En los procesos de desigualdad social que generan carencias, las causas están en los mismos procesos. Por tanto, abordar el objeto del Trabajo Social coincide con el objeto de la Pedagogía Social: *construir sujetos sociales*; individuos con capacidad de decidir, de crear. Es un proceso de aprendizaje social cuyo objetivo es posibilitar la autoconstrucción del sujeto social. La aportación a la acción social de ambos es acometer las causas, no sólo los efectos.

El educador social ejercerá su profesión en la acción interindividual y grupal, en los ámbitos institucional, social y de desarrollo comunitario, y será agente de cambio social, utilizando los métodos socioeducativos que favorezcan la adaptación al entorno social.

Por su parte, el trabajador social es un agente específico del desarrollo del *bienestar social*, la *salud* y la *calidad de vida*, elementos básicos de potenciación y promoción de capacidades y recursos individuales y colectivos que refuerzan el bienestar social.

El desarrollo profesional del trabajador social en los distintos países ha sido desigual. En Alemania su evolución ha corrido paralela a la Pedagogía Social. Ambas dimensiones comparten estrategias de intervención en el ámbito comunitario. Se podría hablar de varias concepciones (francesa, anglosajona y germana) en la práctica de la disciplina y la profesión.

En síntesis, el Trabajo Social y la Pedagogía Social coinciden en la prestación de «ayuda» a los individuos y grupos sociales; ambas disciplinas tienen puntos de convergencia. El fin del Trabajo Social es ayudar a los individuos y grupos a conseguir un mayor estado de bienestar, en tanto que la Pedagogía Social acentúa el elemento educativo y social de las mismas personas.

La Pedagogía Social es una ciencia que tiene por objeto el estudio de la Educación Social y del Trabajo Social en sus relaciones con los problemas educativos. No se pueden identificar Pedagogía Social y Trabajo Social, ni reducir la Pedagogía Social solamente a una ciencia Pedagógica del Trabajo Social.

Sin embargo, en Alemania tiene gran fuerza lo que se denomina Teoría de la Convergencia Pedagogía Social/Trabajo Social. Desde ella, se concibe el Trabajo Social y el Trabajo Pedagógico Social como un sistema unitario de ayudas sociales (Pfaffenberger, 1977; Tuggener, 1971).

El ámbito de la acción social presenta actualmente un carácter interdisciplinario que precisa de la colaboración conjunta de diversos especialistas: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social (ver cuadro nº 15).

Cuadro nº 15. PEDAGOGÍA SOCIAL Y SU RELACIÓN CON OTRAS DISCIPLINAS

Pedagogía Social / Pedagogía General

– ARROYO: Vinculación a la Pedagogía General
– KRIEKEMANS: Pedagogía Social = Pedagogía General
– LUZURIAGA: Es una parte de la Pedagogía General
– VOLPI: Pedagogía General, nivel intermedio { Teoría / Praxis }
– NASSIF: Pedagogía Social forma parte de la Pedagogía General

Pedagogía Social	**Psicología Social**
• Modelos de intervención. Perspectiva axiológica	• Relaciones entre lo individual y lo social (interacción)
Pedagogía Social	**Sociología de la Educación**
• Pedagogía Social: Pedagógica • Método normativo • Orienta la praxis hacia opciones de valor	• Sociología de la Educación: Sociológica • Método descriptivo • Conocimiento verificado empírico@-@factual
Pedagogía Social	**Trabajo Social**
• Finalidad: Teoría de la convergencia • Transformación y mejora • Acción educative	• Finalidad correctora y asistencial

DIFERENTES PERSPECTIVAS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

En el desarrollo de la Pedagogía Social a lo largo de la historia, debido a su carácter complejo y múltiple, se han acentuado diferentes vertientes y perspectivas de la misma. Si bien conviene subrayar que, por ser una ciencia pedagógica, presenta un carácter teórico, normativo y prescriptivo, con una orientación clara hacia el desarrollo de valores y, al mismo tiempo, al tratarse de una ciencia aplicada, se orienta al buen hacer, o a la acción social y a la intervención, utilizando los medios más adecuados para la consecución de los objetivos que pretende.

Pedagogía Social como ayuda

No puede olvidarse que la Pedagogía Social nació para contribuir a resolver necesidades sociales. Por ello, «la ayuda» en sus diferentes vertientes sigue constituyendo el eje vertebrador de la Pedagogía Social.

Para no pocos teóricos, en la Pedagogía Social, la *ayuda* es la médula de toda intervención educativa no formal. Opinan que es la Pedagogía de los necesitados. Así han pensado Mollenhauer y todos los movimientos alemanes rotulados de forma genérica «*Hilfe*» (ayuda), principalmente referida a la juventud (*Jugendhilfe*).

Pedagogía Social como una tecnología social

Existe en España una tendencia dentro del mundo de la educación denominada, en el lenguaje usual, de los «tecnólogos de la educación». Entre sus representantes están Sarramona, Vázquez, Colom, García Carrasco (1989:14). Éste último considera la Pedagogía Social como una tecnología social sin un cuerpo teórico propio. En este sentido, la Pedagogía Social se entiende «como una tecnología social en el sentido que reúne las siguientes características: No tiene un cuerpo propio de conocimiento sino que lo toma prestado de las ciencias sociales humanas; se apoya en una metodología científica y tiene un fuerte componente ideológico».

Su objetivo no consiste, exclusivamente, en conocer la realidad educativosocial, sino en transformarla. La nueva relación entre Pedagogía Social (teoría) y Educación Social (práctica) debe darse en la acción, en la intervención; la Pedagogía Social se concibe como teoría ordenada a la práctica, al igual que la tecnología se ordena en la técnica. El científico tiene por objeto de estudio elaborar el conocimiento, es decir, busca *conocer por conocer*, en tanto que el tecnólogo busca *conocer para actuar*.

Este aspecto de la Pedagogía como tecnología de la conducta nos llevaría a equipararla, en cierto modo, con las técnicas de modificación de conducta, tanto en su aspecto de regular la socialización de los individuos y grupos como en el de modificación educacional de las situaciones sociales que afectan negativamente a algunas categorías de personas.

Se han manifestado en contra de esta corriente numerosos profesores, al considerar que la Pedagogía Social no puede reducirse a una mera tecnología. Como impulsor de la corriente crítica se recuerda a Sáez Carreras (1988), indica que el paradigma racional tecnológico se presenta hasta la década de los setenta como dominante en las ciencias sociales en general y en las ciencias de la educación en particular.

En el contexto español, continúa como paradigma que domina en las disciplinas pedagógicas. Así, se ha concebido que la Pedagogía Social tiene muchas posibilidades desde el planteamiento del paradigma crítico. Constata la necesidad de seguir investigando en las consecuencias de la aplicación de estos paradigmas a la Pedagogía Social y concluye que «es evidente que las plataformas empírica, interpretativa y crítica pueden colaborar en la construcción de teorías y en la mejor realización de la praxis».

La combinación metodológica de los aportes proporcionados por las diferentes perspectivas resulta imprescindible, para no caer en un reduccionismo absurdo. Se trata, más bien, de potenciar todo lo que lleve una unión cada vez más estrecha entre reflexión-acción, teoría y praxis.

En cuanto a cuál sería el mejor modelo para trabajar en Pedagogía Social, el mejor método y la mejor estrategia, se puede afirmar que aquella o aquellas que conduzcan mejor a la consecución de los objetivos planteados con vistas a la mejora socioeducativa.

El modelo tecnológico de intervención cuenta, entre los pedagogos, con defensores y detractores. Ha sido ampliamente contestado desde planteamientos epistemológicos

alternativos (hermenéutico, crítico-emancipatorio, estructural…). Como *síntesis de las críticas* recibidas:

- Se le acusa de atender únicamente a hechos observables, cuando, en realidad, estudia los fines de la educación como constructos operativizados e interpretados por los investigadores.
- Se afirma que, al formular leyes de carácter universal, «*descontextualiza*» los hallazgos científicos.
- Los que defienden la práctica, manifiestan que el establecimiento previo de relaciones causales entre las variables impide que la práctica sea fuente de estudio.
- Parece que las ciencias sociales positivas se detienen en lo operatibilizable, refugiándose en metodologías cuantitativas que nada dicen acerca de lo relevante.
- El modelo tecnológico favorece la alienación del sujeto y cierto determinismo, puesto que reproduce esquemas sociales.

El modelo científico-tecnológico en sus diversas variedades conceptuales y metodológicas, señalan sus defensores, resulta adecuado para enfrentarse a cuestiones pedagógico-sociales. Quintana (1988) considera que la Pedagogía Social cubre básicamente la socialización del individuo y la atención socioeducativa en contextos extraescolares, delincuencia, inadaptación, desviación social, drogadicción, violencia familiar, etc.

Asumir la perspectiva tecnológica trae consigo una serie de consecuencias en su dimensión práctica. Una de estas consecuencias es la *utilización de técnicas* caracterizadas por:

- Centrarse en la adquisición de habilidades desde una perspectiva educativa.
- Ser concretas y dinámicas, estructuradas y adaptables a la población a la que van a dirigidas.
- Contar con el respaldo de resultados prometedores, apuntando así hacia un criterio de eficacia.
- Ostentar un carácter de complementariedad, lo que supone su capacidad para interrelacionarse y configurar un todo.
- Ser susceptibles de ser utilizadas por personas que forman parte del entorno significativo del sujeto o grupo en el que se interviene, de manera que pueden generalizarse y ser aplicadas por profesionales. El modelo tecnológico valora fundamentalmente la eficacia y el valor de los hechos concretos.

El siglo XIX fue una gran época para el positivismo y para subrayar el valor de los hechos. Dickens (1979:25), en su celebérrima obra *Tiempos difíciles*, ridiculiza esta obsesión: «Hechos…. Dadme realidades y únicamente hechos. Antes que inútiles teorías,

enseñad pruebas a la juventud. No plantéis más que esta semilla y suprimid las demás. Tan sólo con el auxilio de los hechos reformaréis el alma racional: lo restante nunca será útil… En la vida actual sólo necesitamos realidades, señor mío, únicamente hechos».

Pedagogía Social como saber autónomo (Pedagogía especial y tecnología social)

La Pedagogía Social es considerada por diversos autores como saber autónomo y, hoy en día, es la tendencia más defendida en la corriente pedagógico-social. Para Touriñán (1989:19), el valor de la disciplina científico-pedagógica implica que la Pedagogía Social no sólo posee «una parcela o sector del conocimiento pedagógico que estudia de manera científico autónoma sino también problemas tecnológicos del sector o parcela de la educación que estudia autónomamente».

Esta autonomía no excluye las relaciones de interdependencia con otras Ciencias Sociales. Quintana Cabanas (1995) y Sansvisens (1984) la consideran como una pedagogía especial, junto a la Pedagogía Familiar, Pedagogía Moral o la Pedagogía Psicológica. Estos autores la incluyen como una pedagogía especial dentro de lo que denominan ciencias pedagógicas o ciencias del acto educativo (Pedagogía), para diferenciarla de las ciencias de la educación o ciencia de los hechos educacionales.

Es una rama especial de la Pedagogía, es decir, una de las ramas sectoriales de la Pedagogía teórica y también es una Pedagogía aplicada, como lo es también la Pedagogía Empresarial o Familiar. En todo los casos, es una ciencia práctica como corresponde a cualquier modalidad de la Pedagogía.

Sanvisens clasifica la Pedagogía Social dentro de lo que denomina como aplicaciones orientativas. Relaciona la Pedagogía Social con la Educación Familiar, Cívica, Política, Religiosa; con la orientación educativa, la Pedagogía de la Empresa, etc.

En la sistematización de las Ciencias de la Educación llevada a cabo por autores diversos para ubicar la Pedagogía Social en el marco del saber pedagógico, *de facto* reflejan cuatro grandes bloques:

1. Como *complemento de la Pedagogía individual*. En este sentido, puede aludirse a García Hoz en su obra *Principios de Pedagogía Sistemática* (García Hoz, 1970:135).
2. Como *una de las disciplinas particulares* que componen el sistema de la ciencia general de la educación (Pedagogía General) (Arroyo, 1985:206).
3. Como *tecnología social* (Carrasco, 1989:14).
4. Como *disciplina autónoma con carácter propio* (Touriñán, 1989:14).

Para García Hoz, hablar de Pedagogía Social implica una redundancia, pues toda Pedagogía Social es Pedagogía. El autor muestra un ejemplo muy ilustrativo: «No se puede hablar de Pedagogía Social, como no se puede hablar de una gramática sintáctica; o bien significa introducirse en un mar de imprecisiones especulativas carentes de base científica».

La Pedagogía Social ha ido evolucionando en el transcurso del tiempo hasta alcanzar la autonomía como parcela del conocimiento que se ocupa de un saber especial de índole teórico-práctico, lo que implica prestar una gran atención a la reflexión epistemológica (saber) sin descuidar la atención a la praxis (saber hacer). Es necesario ir creando una

teoría de la Educación Social, así como una tecnología pedagógico-social.

Las investigaciones que se llevan a cabo en el mundo académico, así como las publicaciones de índole muy diversa, se van inclinando cada vez más hacia la intervención social. Se echan de menos trabajos de fundamentación epistemológica y de desarrollo teórico de la Pedagogía Social. En suma, se demanda cada vez más una Pedagogía Social aplicada, con el riesgo consiguiente de dejar a un lado el avance epistemológico, que es lo que hace avanzar la ciencia. La Pedagogía Social, por su dimensión teórico-práctica, se halla en el difícil equilibrio de cultivar ambas dimensiones.

En 1960 produjo gran impacto la propuesta de Briand Conat de sustituir la denominación de Pedagogía por la de Ciencias de la Educación, de índole empírica y pragmática. Algo similar pudiera ocurrir en el campo de la Pedagogía Social, si ésta no se construye sobre una base epistemológica firme.

La urgencia en la resolución de los problemas de los que se ocupa la Pedagogía Social, que a veces no admiten demora, así como la complejidad de los mismos, pueden llevarnos a una dispersión poco propicia para el avance teórico de la Pedagogía Social, aspecto además poco valorado y reconocido en la actualidad. No se puede, tampoco, correr el riesgo de dedicarnos a debatir dónde ubicar la Pedagogía Social: en el tejido disciplinar de las Ciencias de la Educación, según unos; o de la Pedagogía o Ciencias Pedagógicas, según otros. Ni se puede buscar tan sólo el puro desarrollo de estrategias de metodologías de intervención. Es necesario tener presente lo que ya afirma Mapan: «Mientras los científicos investigan, los sociológos discuten sobre el método». Es necesario investigar para hacer avanzar la ciencia; corresponde a la ciencia conocer la materia sobre la que se va a llevar a cabo la acción, las circunstancias sociales a las que tendrá que adaptarse y, en una palabra, esbozar, a la vez, el mapa de los aportes y de las posibilidades.

Nos encontramos ante una disciplina con muchas posibilidades e implicaciones, como afirman Orte y March (1996:10): «la denominación Pedagogía Social es un marco general, es una Pedagogía Social General que posibilita la existencia de otras Pedagogías Sociales especiales, que en tanto que áreas de intervención socioeducativa, dan una respuesta a las demandas y a los problemas educativos de la sociedad».

En el discurrir de la Pedagogía Social, a lo largo de su desarrollo histórico, se ha avanzado en la reflexión teórico-práctica, intentando responder a las demandas y requerimientos de la sociedad. Se hace cada vez más necesaria una profundización en la sistematización de la Pedagogía Social, debido a su complejidad, así como a la amplitud de campos objeto de estudio. La dimensión epistemológica ayudará a configurar la Pedagogía Social no sólo como disciplina académica, sino también como marco teórico. Por otra parte, si el concepto está claro, se desarrollará también el ámbito de la Intervención Social.

ESPECIFICIDAD DISCIPLINAR DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

El volumen de conocimiento se va incrementando progresivamente debido al desarrollo científico-tecnológico. Se ha comprobado que los conocimientos van aumentando de forma cada vez más rápida, lo que constituye, sin duda, una gran esperanza para fomentar la calidad de vida de todos los seres humanos.

La delimitación de los conocimientos se hace cada vez más compleja debido al solapamiento existente entre ellos, así como al número de disciplinas que se ocupan del mismo objeto de estudio; por ello, no podemos limitarnos a la delimitación clásica del objeto material y formal. En efecto, los campos de conocimiento ya no se presentan delimitados por fronteras marcadas con claridad, dado que los conocimientos se interrelacionan e interactúan en todos los campos del saber. Así, es preciso buscar nuevas vías para ir avanzando en la delimitación conceptual sin hacer afirmaciones tajantes, puesto que la ciencia, como ya afirmara Popper, «es provisional para siempre».

Se tratarán a continuación, algunos puntos que especialmente significativos para delimitar la especificidad de la Pedagogía Social, criterios sobre los que será necesario ir reflexionando con una postura abierta y crítica, con el fin de avanzar hacia posiciones más concretas.

Objeto de estudio de la Pedagogía Social

No puede reducirse el campo de la Pedagogía Social a la dimensión carencial y de ayuda, elemento constitutivo desde su nacimiento, vinculada a resolver necesidades en un momento histórico que demandaba atención urgente. En efecto, la Pedagogía Social hace referencia al campo de la Educación Social y al ámbito de la socialización del sujeto, tanto desde la perspectiva normalizada como desde situaciones especiales. Entonces hablaríamos de «inadaptación social». La Pedagogía Social aborda estos campos de estudio, así como el trabajo social desde su vertiente socioeducativa. La Pedagogía Social no es trabajo social, sino que se ocupa de los problemas educativos del Trabajo Social.

Ciencia pedagógica

La Pedagogía Social, como tal, participa de las notas propias de la Pedagogía. Se trata de una ciencia de carácter prescriptivo y normativo, y también una ciencia aplicada a la resolución de problemas. La Pedagogía Social es una ciencia pedagógico-social que se enmarca en las ciencias humanas y sociales, y como tal, participa de la complejidad conceptual y metodológica de las mismas. Aunque consideramos a la Pedagogía Social como ciencia pedagógica, nos inclinamos a pensar que se trata de una pedagogía especial. No la consideramos como Pedagogía General, sino como un pedagogía especial que se ocupa de un campo concreto de conocimiento.

Ciencia práctica y aplicada

La Pedagogía Social trata de aplicar los conocimientos (*el saber*) a la praxis (*saber hacer*). No se trata tan sólo de una herramienta tecnológica, sino que intenta aplicar los

conocimientos a la mejora de la acción con una finalidad educativa. No se alude tan sólo a herramientas y recursos como meros instrumentos, sino que la Pedagogía Social puede considerarse desde la perspectiva tecnológica, ya que se orienta a la resolución de problemas socioeducativos.

La vinculación teoría-práctica en el campo que nos ocupa no constituye sólo un ente de reflexión abstracta, sino que se trata de la razón de ser de la Pedagogía Social. La unión entre teoría y práctica, hechos y valores, investigación y acción, reflexión y praxis, etc., constituyen su razón de ser, pues no puede avanzar al margen de los hechos.

Esta ciencia se va construyendo en un devenir histórico, en la conjunción de criterios epistemológicos, funcionales y prácticos en su doble dimensión, a la vez como ciencia teórica y de la intervención. Las necesidades de la práctica nos llevan a que el conocimiento se oriente hacia la dimensión profesional, y las aplicaciones prácticas, como criterio diferenciador en la Pedagogía Social.

Integración teórica

Todas las ciencias empírico-prácticas intentan reconstruir su campo de estudio desde la perspectiva teórica y epistemológica, con el fin de canalizar la realidad y comprenderla con más profundidad, para construir los conocimientos, modelos, conceptos y teoría que le proporciona el *corpus* científico necesario para ser ciencia.

En este sentido, existe un conjunto de conocimientos teóricos, cada vez de un volumen superior, que configuran el *corpus* de la Pedagogía Social. Éste viene recogido en los manuales existentes sobre la materia, en los descriptores de los programas de la materia que se imparten en las diferentes universidades españolas. Por lo que respecta al último aspecto señalado, existe un clarificador estudio realizado por Pérez Serrano (1986), denominado *Análisis de los programas de Educación Social* (UNED).

La Pedagogía Social como ciencia de carácter interdisciplinario

La Pedagogía Social, al ocuparse del estudio de los problemas sociales desde la vertiente educativa, se configura y desarrolla desde una perspectiva plural y diversa; por lo que requiere la colaboración de diferentes ciencias y profesiones para ir avanzando en su configuración y desarrollo teórico-práctico.

Entendemos la interdisciplinariedad desde su vertiente integrada de conocimiento y perspectivas. Rodríguez Neira (1977:19) la entiende como «el sometimiento de los descubrimientos y de los hallazgos a una constante recomposición. Es un movimiento de doble dirección que se puede resumir en una regla general: trabajar separados, trabajar la separación, a fin de conocer mejor las distintas partes del universo; trabajar unidos, trabajar la unificación y la interacción, a fin de desafiar el universo al que estas partes pertenecen y poder, de esta manera, dominarlas eficazmente».

Partiendo de una definición amplia de educación, es necesaria una integración pluridisciplinar de puntos de vista. El objeto material de estudio de una disciplina, o la

serie de objetos de estudio sobre los que una disciplina versa, no es un criterio que nos sirva para una identificación y diferenciación.

Piaget observó cómo unas materias se solapan con otras, al tener el mismo objeto de estudio. Existe una gran relación entre disciplinas y es necesario tener en cuenta la cooperación entre ellas. Puede ser adecuado tener presente también la distinción clásica entre *objeto material*, común a varias ciencias, y el *objeto formal*, o perspectiva o enfoque de la misma desde una óptica más concreta y específica.

Como señala Castañé (1983:616), a partir del hecho de que posean un mismo objeto de estudio: «El hombre educable, que se contempla y examina desde puntos de vista diferentes, cada uno indicador de su propia perspectiva; cada uno, por tanto, iniciador de su propia perspectiva; cada uno, por tanto, origen de la distinción entre esa perspectiva y las demás».

La Pedagogía Social precisa de un planteamiento interdisciplinar vertebrado desde un eje y enfoque conceptual concreto, de carácter pedagógicosocial. Este enfoque es imprescindible para no desvertebrar la Pedagogía Social, pues conocimientos a veces inconexos tomados de otras ciencias pueden ser de gran interés, pero si carecen del enfoque que precisa nuestra disciplina, no contribuirán a construir el conocimiento, sino a irlo desdibujando poco a poco. Es imprescindible no descuidar este aspecto si no queremos perder la identidad que constituye la razón de ser de la Pedagogía Social.

Métodos en Pedagogía Social

Como se ha podido comprobar, el objeto y el método constituyen los elementos configurados de lo que se denomina la cara y cruz de una moneda; en nuestro caso, la razón de ser de la Pedagogía Social. Incluso se ha llegado a afirmar que una ciencia puede considerarse autónoma cuando construye sus propios métodos de trabajo.

La Pedagogía Social, como ciencia pedagógica y social, recurre a los métodos utilizados por las ciencias humanas y sociales, haciendo énfasis especial en los métodos y técnicas que le son más específicos. De esta forma, desde el ámbito educativo, utiliza métodos y estrategias de acción con el fin de lograr una finalidad orientada hacia la mejora de individuos y grupos sociales.

El objeto de estudio de la Pedagogía Social hace referencia tanto a la educación social, por lo que precisa de acciones orientadas a la intervención social, como a la construcción del conocimiento científico-pedagógico social. Desde esta perspectiva bipolar se ve que la Pedagogía Social debe recurrir a la *metodología heurística* (Pedagogía Social) y a la *metodología de intervención social* (Educación Social):

- *Perspectiva investigadora*: la Pedagogía Social recurre a los métodos de investigación desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa con el fin de investigar la compleja realidad social. No obstante, conviene precisar que se han ido consagrando los métodos de carácter cualitativo, al contemplar la dimensión axiológica como aspecto importante en el ser humano, si bien nunca se consideran

excluyentes de otras perspectivas.

– *Perspectiva de intervención*: al abordar el trabajo social desde la vertiente educativa recurre a la acción social desde la mirada de la pedagogía. Utiliza proyectos y programas de acción socioeducativa.

La Pedagogía Social se ha ido configurando desde su nacimiento en Alemania desde esta doble perspectiva: investigadora y de acción social.

Vertiente profesional de la Pedagogía Social

El objeto de estudio de la Pedagogía Social, por su propia índole, así como los métodos propios de la Pedagogía Social y de la Educación Social, llevan a delimitar profesionales con diferente nivel de preparación, que se orienten a realizar tareas específicas en los diversos campos de actuación.

El pedagogo social requiere una formación de carácter teórico y científico más completa que la del educador, dado que se orienta hacia la formación de los educadores sociales, hacia la investigación y construcción del conocimiento. Este profesional, clasificado por la Unión Europea de nivel 5, requiere tanto del dominio teórico-científico como de las estrategias de acción e intervención social.

El educador social que precisa de una formación científico-cultural de menor nivel académico, poseerá competencia personal y preparación tecnológica. Requiere una fuerte preparación en metodologías, técnicas y estrategias de intervención. Debe estar preparado, también, en lo que se refiere a la elaboración y diseño de programas y proyectos socioeducativos.

No obstante, en el campo de la Pedagogía Social es necesario promover la colaboración con los profesionales que trabajan en esferas complementarias a las nuestras; de forma especial, pero no excluyente, con los que trabajan en otros campos de las ciencias sociales y de las humanidades. Esta situación se debe promover, sin miedo a perder la identidad específica, pues nos permitirá ampliar nuestros horizontes. En el cuadro nº 16 se reflejan las características de la especificidad disciplinar de la Pedagogía Social:

Cuadro nº 16. ESPECIFICIDAD DISCIPLINAR DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL	
Objeto de studio	• Educación Social normalizada • Educación Social inadaptada • Aspectos educativos del Trabajo Social
Pedagogía Social como pedagogía especial	• Se ocupa de un campo concreto de conocimientos
Ciencia práctica y aplicada	• Aplica conocimientos a la mejora de la acción

Perspectiva interdisciplinary	• Eje pedagógico-social
Métodos	• Pedagogía Social: Metodología heurística cualitativa/cuantitativa • Educación Social: Intervención social
Vertiente professional	• Pedagogo Social teórico/científico • Educador Social Estrategias de intervención

4

La Educación Social. Objeto de estudio de la Pedagogía Social

PERSPECTIVAS SEGÚN ALGUNOS AUTORES

ETIMOLÓGICAMENTE, *educación* procede del término latino *educare*, que significa «criar, nutrir, alimentar», y de *ex-ducere*, que equivale a «sacar, llevar o conducir desde dentro hacia fuera». Esta doble etimología ha dado lugar a dos acepciones. La primera, alude a la educación como un proceso que se ejerce desde fuera. Por el contrario, en la segunda ya no se trata de una crianza o una alimentación externa, sino de una conducción, de un encauzamiento de disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa. Los dos sentidos hacen referencia al mismo concepto, aunque desde ópticas muy diferentes: clasificación de acrecentamiento (*educare*) y de crecimiento (*ex-educere*). Estas dos concepciones han luchado por imponerse a lo largo del tiempo.

Para Nassif (1958:11): «La educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación) o, por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación)».

Henz (1968:31), después de confirmar la existencia de la educación individual y social como dos tendencias o elementos básicos de la educación, precisa que el principio social en la pedagogía ha influido poco en los planes formativos.

Planchard (1969:78) reconoce la función social de la educación: «La educación es parcialmente una función social. El educando está, en efecto, integrado en grupos que poseen estructuras y funciones variadas. Está influido por estos grupos y él, a su vez, actúa sobre ellos. Hay una interacción social».

Luzuriaga (1973:49) subraya en su obra *Pedagogía: la función social de la educación*: «El individuo no vive solo en el mundo, sino en relación directa con los demás. De ellos recibe ayuda y estímulos y él, a su vez, influye sobre los demás». En este sentido, toda educación es una educación social. En cambio en su obra *Pedagogía*

Social y Política (1968) reconoce explícitamente la Pedagogía Social en el conjunto de las ciencias pedagógicas.

Brezinka, por su parte, entiende por educación «aquellas acciones con las que los hombres intentan mejorar, en algún aspecto y de forma duradera, la estructura de las disposiciones psíquicas de otros hombres, o conservar sus componentes enjuiciados como valiosos o impedir la aparición de disposiciones que se consideran perniciosas» (1978:45).

Cremin define la educación como «el esfuerzo deliberado, sistemático y sostenido para transmitir o evocar conocimientos, actitudes, valores, habilidades y sensibilidades; un proceso más limitado que el que los antropólogos llaman inculturación o los sociólogos, socialización».

Señalaremos, con Medina Rubio (1997), que la educación se entiende como un proceso *entre un ser y un deber ser*. Así pues, se mueve en el plano de la realidad de la existencia, actúa en sujetos determinados, bajo circunstancias particulares y en ámbitos concretos. En cambio, la Pedagogía, entendida como ciencia teórica y práctica de la educación, se inserta en la racionalidad y en la línea lógica del sistema. Por tanto, resulta difícil asumir que esta línea es capaz de agotar y comprender en toda su extensión la riqueza de la realidad educativa.

Por ello, algunos autores piensan (García Carrasco, 1995) que la educación no es susceptible de ofrecer explicaciones científicas (*ciencia imposible*), dadas las particularidades de sus caracteres y fenomenología. Su único modelo de racionalidad sería el propio de la *racionalidad práxica*, una especie de declaración de intenciones que debe dirigir la acción educativa, pero sin aspirar o poder dar explicaciones de lo que está pasando.

En esta misma línea, escribía O´Connor (1973:51): «Supongo que nadie cree que la educación sea en sí, una ciencia. Se trata, más bien, de un conjunto de actividades prácticas que constituyen el centro de aplicación de diversas ciencias». Los autores más diversos coinciden en que la educación es una actividad práctica, dedicada a promover los valores humanos y los ideales sociales.

O'Connor reserva al científico profesional el derecho de elaborar explicaciones del funcionamiento del proceso educativo; el cometido que asigna al profesional de la educación consiste, simplemente, en utilizar en la práctica ese saber científico explicativo. Estamos parcialmente de acuerdo con esta visión, pues consideramos que la reflexión sobre la realidad no debe estar reservada sólo al científico. Propugnamos la defensa del "profesional reflexivo" para avanzar en un desarrollo más cualificado de la Educación Social.

Según Carr (1996:112), toda ciencia típicamente educativa no debe pasar por alto las características doblemente fundamentales. En primer lugar, se trata de una Ciencia de la Educación, lo que significa que investiga una actividad práctica, conscientemente desarrollada, que sólo puede entenderse con referencia al significado que tiene para la

práctica; en segundo lugar, es una Ciencia de la Educación, o sea, que trata de elaborar teorías que expliquen y resuelvan los problemas a los que da lugar la práctica. En consecuencia, hace falta una visión de la investigación educativa que sea de carácter *interpretativo*, en el sentido de que sus teorías se basen en las perspectivas de la *práctica educativa* y *«científica»*, y proporcionen una visión alternativa y coherente a las interpretaciones que emplean los profesionales.

Para Rubio Carracedo (1984:31), la educación «no es una ciencia en el sentido de la ciencia considerada por Popper, Lakatos, Feyerabend… el foco preferente de la educación es un espacio llamado práctica. Es un maridaje de conocimiento teórico con la acción práctica lo que caracteriza la educación».

El carácter mesológico también es distintivo de la técnica de la Educación Social, ya que inventa, descubre y diseña medios facilitadores del aprendizaje social e idea sistemas organizativos para prevenir, auxiliar o corregir la disocialización. En suma, la educación puede considerarse un proceso de perfeccionamiento permanente que posibilita realizar una vida más plena dentro de la comunidad.

PROBLEMAS CONCEPTUALES

La Educación Social es un término polisémico que ha generado posturas diferentes a lo largo de la historia. Es clave, en esta ocasión, preguntarse: *¿Añade algo lo social a la educación*? La respuesta a esta pregunta ha desarrollado corrientes diversas que van desde los que opinan que no añade nada, hasta la perspectiva sociologista (Natorp) de que toda educación es social, pasando por el extremo de los que opinan, como Rousseau, que la sociedad corrompe al individuo. Entre estas posturas extremas han florecido múltiples corrientes.

Un aspecto de singular importancia en el campo que nos ocupa consiste en clarificar qué entendemos por Educación Social, dado que no tiene un sentido unívoco, sino análogo. La diversidad de acepciones del término social complica el sentido de la adjetivación *social* que se asigna a la educación. En efecto, bajo la denominación de *Educación Social* puede considerarse el amplio espectro de conexiones que, desde cualquier punto de vista, cabe establecer entre la sociedad, «*lo social*», y la educación; bien se considere a la sociedad como agente, medio, término o fin, factor condicionante de la educación; bien a la inversa, se aluda a la educación como factor, resultado, meta o condicionante de la sociedad (Medina Rubio, 1999).

Vertientes de la Educación Social: socialización y tratamiento de la inadaptación social

La Educación Social presenta diversos aspectos y perspectivas. Destacamos, en esta ocasión, las dos que consideramos más significativas. Una, desde la vertiente normalizada; es decir, el proceso de socialización de los individuos, desde la infancia a la edad adulta y, la otra, desde la óptica de la educación especializada, que hace referencia

al tratamiento e intervención de todo tipo de inadaptados sociales.

La Educación Social, para Petrus (1994:180): «Debe ser conceptualizada y explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la concepción política, las formas de cultura predominantes, la situación económica y la realidad educativa del momento. De tal manera pensamos que ello es así, que sólo es posible interpretar el actual resurgir de la Educación Social atendiendo a los significativos cambios que, recientemente se han dado en nuestro contexto social más inmediato: el advenimiento de la democracia, la construcción de un Estado de Bienestar, el incremento del tiempo libre y, principalmente, la conciencia de responsabilidad frente a una sociedad de marginación e inadaptación social».

Para Quintana Cabanas (1994:9), la Educación Social tiene dos sentidos: Por un lado, la *intervención educativa*, que se hace con el fin de ayudar al individuo a que se realice en él, del mejor modo posible y sin desviaciones, el *proceso de socialización*, es decir, la adaptación a la vida social y a sus normas, hasta alcanzar una alta capacidad de convivencia y de participación en la vida comunitaria. Este tipo de educación entronca con la educación general del individuo, a la que completa. Desde esta perspectiva, la Educación Social tiene por objeto el logro de la madurez social de cada persona. Según esta concepción, la educación social se entiende como un aspecto importante de la educación general del ser humano. La formación para la correcta socialización implica la formación cívico-democrática y para la ciudadanía. Se trata de una educación para el desarrollo de valores sociales, orientada al fomento del comportamiento democrático de todos los ciudadanos, así como al compromiso de construir la sociedad.

Por otro lado, se llama *Educación Social* a un tipo de *Trabajo Social de aspecto educativo* que desempeña unas funciones pedagógicas. Se practica profesionalmente fuera de la escuela, pues no tiene que ver con el sistema educativo, sino, más bien, con la promoción del bienestar social. Pone en juego una serie de servicios sociales de carácter pedagógico que tienden, unas veces, a resolver problemas carenciales que sufren ciertos grupos sociales marginados y, otras, a prevenir dichos problemas en la población general, asegurándole los medios (educación para la paz, educación ecológica, educación cívica, asociacionismo, voluntariado, servicios de tiempo libre, etc.) para llevar una vida comunitaria pletórica y correcta.

La Educación Social se entiende, desde esta óptica, como una acción social que atiende, básicamente, a problemas de marginación o de carencias sociales en que se hallan inmersos bastantes individuos y colectivos sociales.

Los dos enfoques persisten en la actualidad y es necesario encontrar puntos de convergencia entre ambos, puesto que la Educación Social incumbe a todos los ciudadanos, sin exclusión. Por ello, es necesario hacer confluir ambos enfoques y orientar la educación social tanto hacia los sujetos que se encuentran en situaciones de marginación y exclusión social, como a la población normalizada.

El primer tipo de Educación Social es competencia de los *educadores sociales ordinarios* (familia y escuela) y se halla incluido dentro de los programas generales de

educación. El segundo tipo, en cambio, es *patrimonio profesional* de los llamados «educadores sociales» o «pedagogos sociales». La unión de ambos enfoques aporta un campo de conocimiento más vasto, a contemplar desde la Pedagogía Social, que debe prestar atención tanto a los contextos de exclusión social, como a los normalizados, lo que supone una apertura a nuevos espacios educativos. Este enfoque global e integrador de la Educación Social pretende incidir en el desarrollo integral del individuo, así como en la consolidación de los valores democráticos.

Aportaciones de diversos autores

La Educación Social hace referencia a una de las dimensiones fundamentales del ser humano. Contribuye al crecimiento social del individuo a fin de que éste viva y desarrolle lo más posible los aspectos sociales de la vida, tanto a nivel personal e interpersonal, como a nivel comunitario, cívico y político. «*Lo social*» es un término análogo y, por tanto, susceptible de muchos significados cuyas semejanzas, no obstante, permiten su unificación en una serie de rasgos fundamentales.

Para Ortega y Gasset, «lo social» no es lo interindividual ni lo colectivo, sino que implica:

- Una conexión de voluntades o convivencia organizada.
- Un repertorio de usos, pautas de conducta y formas de convivencia preestablecidas, dotadas de vigencia y asentadas sobre un sistema de creencias imperantes en lo que se hace consistir la vida de un grupo social. Estas pautas y formas de convivencia actúan como vínculo unitivo y fundamentador de voluntades individuales, y se ofrecen a éstas para crear los cauces de la convivencia.
- Un fin común que vincula las voluntades de los individuos, demanda la cooperación de todos y establece, por eso, unidad moral entre ellos.

La Educación Social comenzó a adquirir auge a través de la Escuela Nueva y se ha ido desarrollando en diversos países, alcanzando logros muy diversos según las circunstancias históricas y educativas de cada país.

En el ámbito social de la educación merecen una especial relevancia los países germánicos, que han concedido una gran importancia al desarrollo social del ser humano desde que comienza a emerger esta nueva sensibilidad estimativa para captar nuevos valores. Como ya hemos avanzado, la preocupación por la Educación Social en Alemania se remonta a 1835 con A. Diesterwerg, quien, junto al desarrollo científico y pedagógico que se produjo en esta época, pretendía resumir en ese término sus ansias de una pedagogía renovada.

¿Qué se entiende por Educación Social?

La Educación Social puede concebirse como un concepto amplio y abarcador que engloba a la Educación Cívica y Política. Constituye una dimensión importante de la

formación integral de la persona en su doble vertiente, individual y social. Por ello, vamos a presentar, a continuación, lo que entienden por Educación Social algunos autores representativos del campo que nos ocupa.

Comenzaremos por una de las visiones más clarividentes de «lo social». Para Ortega y Gasset, lo social era sustancialmente: «La convivencia conformada por un repertorio de usos intelectuales, morales, políticos, técnicos, de juego y de placer en orden a un fin común».

En el ámbito educativo, Kriekemans (1968:129) define la Educación Social como la que «se propone formar el sentido social. La tarea de la Educación Social consiste en despertar el sentido de las relaciones entre los hombres, en asignarles un lugar en el orden de los valores y en promover la realización de unas relaciones sociales lo más perfectas posible».

Corallo (1957) entiende la Educación Social como «la adquisición de aquellas deseables cualidades de la persona que le permiten entrar en relación normal y equilibrada con los demás».

Sansvisens (1984:21) manifiesta que la Educación Social «es la conducción o auxilio encaminado al desarrollo de las facultades sociales del hombre y a su ejercicio adecuado en la comunidad de las personas, en orden a su fin individual y colectivo. El objeto de la Educación Social es el desarrollo de las disposiciones sociales del ser humano (su sociabilidad), llevándole a una buena integración en la sociedad (socialidad), para lo cual debe efectuar un adecuado aprendizaje de roles».

Para Quintana (1984:169): «La Educación Social trata de formar en el individuo los sentimientos sociales, las actitudes sociales y una conciencia de solidaridad con todos los hombres y pueblos».

Maíllo (1971:12) entiende la Educación Social como el aspecto de la educación integral del ser humano que tiende a *preparar* al niño, al adolescente y al joven o al adulto *para una convivencia con sus semejantes*, que elimine o reduzca al mínimo las fricciones y los conflictos, capacitándole para la comprensión de los demás, el diálogo constructivo y la paz social.

La tarea fundamental de la Educación Social consiste en la inserción del individuo en su medio social. Procura el sentido cívico que nos proporciona la conciencia adecuada de los vínculos que nos unen con la comunidad de los demás hombres, y de la conducta que tales vínculos nos imponen.

Cuadro nº 17. RASGOS QUE DEFINEN LA EDUCACIÓN SOCIAL (según diversos autores)									
Rasgos →	Autores →	Ortega y Gasset	Kriekemans	Petrus	Sansvisens	Quintana	Maíllo	Zavalloni	Fermoso
Convivencia		X	X			X	X	X	X
Fin común		X							
Formar el sentido social			X						
Entrar en relación con los demás				X		X	X	X	X
Desarrollo de las facultades sociales			X		X	X			
Formar sentimientos sociales						X			
Insertar al individuo en su medio				X			X		X
Conciencia de su lugar en la sociedad					X				X

Como rasgos más significativos de la Educación Social podemos mencionar: la formación del individuo para la convivencia, para entrar en relación con los demás, para las relaciones sociales, para insertarse en su medio; en suma, para formar en el ser humano la conciencia social.

Es conveniente reseñar que en el *Thesaurus* del ERIC no aparece registrado el término Educación Social; sin embargo sí existe el de *School Community Relationship*. *El Tesauro Europeo de la educación* (1991:106) menciona el término *Educación Social* y lo entiende como «*la preparación de niños y adultos para su incorporación al medio social al que pertenecen*».

Objetivos de la Educación Social

La Educación Social se propone conseguir una serie de objetivos muy ambiciosos. Podrían sintetizarse en llevar al individuo a obrar perfectamente en el campo social con fin de que el sujeto se integre en la sociedad del mejor modo posible y sea capaz de mejorarla y transformarla. Su objetivo consiste, en suma, en colaborar a la armonía, integración, equilibrio y formación de todos los aspectos de la persona para contribuir a la

construcción de la personalidad ideal. Una tarea específica será la de integrar la dimensión social de la persona en el conjunto de esa personalidad integral.

Lograr la madurez social

Según Quintana (1984:169): «La buena actuación social se halla vinculada a la maduración de la personalidad. Cabe decir, por ende, que el objeto de la Educación Social es ayudar a la persona a que alcance su madurez social».

Esta madurez puede entenderse en diversos sentidos, dado que abarca un concepto muy amplio. Para Sansvisens (1969: 122), se trata de «*la manifestación de la personalidad lograda y conseguida. Representa la finalidad y culminación de la Educación Social*». Según este autor, los caracteres de la madurez social son los siguientes:

- Conciencia del fin propio y del fin común, que lleva a una aceptación del bien común, subordinando al mismo la propia conducta.
- Autodominio.
- Desarrollo armónico de las tendencias individuales y sociales de la persona, que le llevarían a un espíritu de solidaridad, de sacrificio por los demás y de cooperación en el esfuerzo común.
- Adaptación equilibrada a la sociedad, situándose el individuo en un término medio entre el compromiso, el convencionalismo y el oportunismo, por un lado y la oposición sistemática por otro.
- El servicio de perfeccionamiento.
- Espíritu crítico de lo social, valorando con rectitud las situaciones sociales.
- Espíritu de comprensión hacia los demás.
- Espíritu constructivo, que supone el deseo de perfección y la búsqueda constante de evolución progresiva.
- Espíritu de colaboración.
- Espíritu de concordia, que implica alegría, optimismo, confianza, simpatía y amor.

La madurez social constituye uno de los grandes objetivos de la educación que, a su vez presupone, según indica Allport (1977), que la persona tenga capacidad para establecer relaciones emocionales con otras personas, en la esfera íntima y no íntima. La madurez social, en suma, requiere una serie de cualidades que posibiliten unas relaciones sociales proporcionadas en cada caso.

Promover las relaciones humanas

Es un objetivo fundamental de la Educación Social procurar que cada uno encuentre su puesto adecuado en la sociedad. Se va constatando cómo nacen y se desarrollan todo

tipo de agrupaciones, comunidades y asociaciones de vecinos. Se han multiplicado los encuentros, las reuniones, asambleas y congresos. Se trabaja, cada vez más, en equipo. Las personas buscan su ambiente o círculo de amistad. Por ello, es importante promover unas relaciones humanas verdaderas.

Para Zavalloni (1977:10), «la meta esencial de la acción educativa es precisamente ésta: favorecer el desarrollo de la personalidad humana de modo que el individuo sea capaz de tratar adecuadamente con las demás personas; en otros términos, favorecer su capacidad de integrarse plenamente en la actividad y en la vida asociada». Las *finalidades de la Educación Social* consistirían, según este autor, en: desarrollar y educar los sentimientos naturales de sociabilidad y el hábito de la convivencia; educar el sentido de respeto de los demás y la conciencia progresiva de los valores humanos fundamentales; educar en el respeto a la libertad individual y la interpelación no egoísta de la actividad social.

Arroyo Simón (1985:205) manifiesta que, ante la relevancia del poder creciente de las estructuras y fuerzas sociales, la Educación Social asume una *dimensión especial de la educación* que puede integrarse en cuatro grandes tareas u objetivos:

- Educación para una actitud social frente a los conciudadanos.
- Instrucción sobre los elementos constitutivos y regulados de la sociedad y sus funciones, así como sobre las eventuales situaciones de riesgo individual y social y sus principios de solución.
- Procurar que cada uno encuentre su puesto adecuado en la sociedad y lo desempeñe satisfactoriamente.
- Ayudar a las personas que se encuentran en situaciones de riesgo y necesidad.

En suma, al considerar *la educación como actividad humana de relación*, podemos apuntar las siguientes características:

- Capacidad subjetiva de desarrollo personal (educabilidad y educatividad).
- Carácter conductivo, conducción hacia la formación.
- Vía de perfeccionamiento, mejora de las condiciones de vida de las personas.
- Función receptiva y activa, captar la información e integrarla.
- Orientación a patrones y valores, normas u objetivos que encuadran la actividad formativa.
- Intencionalidad en el educando y el educador.
- Continuidad, que consiste en un proceso permanente de formación durante la vida del individuo.
- Gradación, o sea, la progresión gradual en el estudio de los saberes.

Preparar al individuo para vivir en comunidad

La comunidad representa la forma más elevada de vida social organizada. Esta modalidad se identifica con el significado más profundo del comportamiento de socialización, en tanto que se refiere, por un lado, a la capacidad de toda persona de comunicarse con los demás y, por otro, a la capacidad de obrar en actitud de responsabilidad.

Las tareas que afectan a la formación del espíritu de la comunidad, entre otras, son:

- Aprender a vivir junto con los compañeros; es decir, aprender el deber y el haber en la vida social, aprender a trabajar con los demás para un fin común.
- Favorecer el respeto de las reglas morales, despertar la conciencia para valorar los motivos de la acción, asimilar un sistema ético como guía de conducta.
- Desarrollar actitudes sociales que sean fundamentalmente democráticas. Aprender actitudes convenientes hacia las instituciones y los grupos sociales, realizar una conducta socialmente responsable para la comunidad civil.

Faure (1973:126) afirma que la Educación Social debe «proporcionar al hombre la conciencia de su lugar en la sociedad, más allá de su papel de productor o consumidor, hacerle comprender que puede y debe participar democráticamente en la vida de las colectividades y que, de esta forma, le es posible mejorar o empeorar la sociedad».

De lo indicado anteriormente se desprende que la Educación Social tiene unas características y fines esenciales que desempeñar en la formación de la persona, en lo que afecta a la dinámica de sus relaciones con los demás.

La figura 4.1, muestra los objetivos de la Educación.

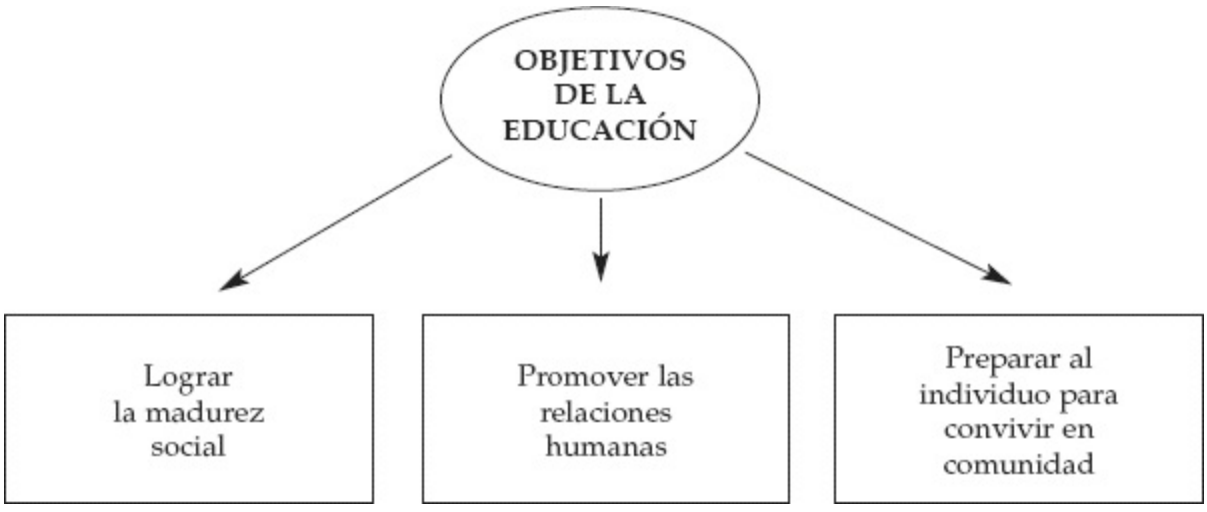


Figura 4.1

PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La Educación Social hace referencia a la formación de la persona para integrarse en su comunidad, así como en los diferentes grupos sociales. Es un ámbito significativo en el proceso de desarrollo del individuo en su inserción comunitaria. Tiene como finalidad no sólo integrarlo en los diferentes grupos sociales, sino contribuir a la mejora y transformación de la sociedad, a fin de legar a las generaciones venideras un mundo más solidario.

Si hacemos un recorrido por las diferentes perspectivas de aproximación a la definición de Educación Social, podemos encontrar en la literatura sobre el tema un documento que puede ilustrar este debate abierto. Nos referimos al texto de la reforma de las enseñanzas universitarias con el título de Diplomado en Educación Social, que vio la luz en 1989, recogiendo las propuestas, alternativas y sugerencias formuladas al informe técnico durante el periodo de debate público que proponía el Consejo de Universidades.

Por la singularidad de dicho documento, en modo alguno pretendía una definición epistemológica de Educación Social para los que comparten la práctica educativa, sino, más bien, ser la formación universitaria en este ámbito. Sin embargo, traemos a colación este documento, ya que desde la oferta realizada por la comisión técnica hasta las distintas alternativas que se propusieron, por parte de individuos e instituciones, se pretendía delimitar el perfil profesional de un agente que desempeñaba su labor desde el ámbito socioeducativo.

Se trataba, en fin, de dar respuesta a una necesidad manifiesta en nuestra sociedad, dado que estos agentes se podían hallar, tanto en las instituciones como en el medio abierto, realizando su labor educativa. Sin embargo, carecían de un perfil formativo reglado. Por tanto, el documento implícitamente aportaba elementos para estructurar y vincular una práctica social a la disciplina que le es propia. Ésta es una característica singular que relaciona la trayectoria histórica de la Educación Social con otras disciplinas que han recorrido igual camino, ya que la historia de la Educación Social en el Estado español es, en parte, la historia de la formación de sus agentes, como, igualmente, le ocurrió al colectivo de los trabajadores sociales.

La propuesta del perfil profesional que realizó el Consejo de Universidades se expresaba en el sentido de formar «un educador que actúa en ambientes no escolares en atención preventiva y de recuperación con jóvenes marginados, inserción de jóvenes en la vida adulta, etc.». De esta definición cabe destacar que ubica la acción del educador social dentro del espacio de la educación no formal, a la vez que delimita su acción al campo de los fenómenos sociales disfuncionales, considerados como situaciones problemáticas, para finalizar definiendo que los sectores de atención que le son propios son la infancia y la juventud, contribuyendo a la inserción social de éstos.

Según esto, las características básicas del educador social están situadas en una modalidad de acción subsidiaria, a la vez que universal, desde el marco de la educación no formal, lo que, en sí mismo, se nos presenta como una contradicción. Si admitimos este documento como un intento o aproximación de sistematizar el perfil del educador

social y, por tanto, de la Educación Social, habremos de calificarlo como una concepción residual del fenómeno que tratamos de estudiar. De hecho, es en la lectura de las alternativas a la propuesta, donde aparecen los términos «*acción socioeducativa*» y «*comunitaria*». Las propuestas alternativas son, en todos los casos, realizadas por instituciones y personas vinculadas a la pedagogía.

La Educación Social intenta dar prioridad a las estrategias preventivas con el fin de superar las propuestas asistenciales. De este modo se trata de corregir la concepción clásica de la institucionalización. Por ello, no podemos hablar del carácter subsidiario de la acción en el ámbito socioeducativo, sino que su carácter se define por las modalidades preventiva y promocional. Esta modalidad promocional se desarrolla mediante acciones que promueven la rehabilitación y la reinserción, como actuaciones integradas con la finalidad de superar las causas que produjeron la situación de carencia, desigualdad o conducta asocial.

Nos estamos refiriendo a una propuesta de intervención que pretende mediar en los procesos de socialización del individuo que se desarrollan a lo largo de toda su existencia. Ésta es una concepción más aproximada y precisa de la práctica social que propone la Educación Social. Ahora bien: ¿por qué hemos optado por analizar el concepto desde esta perspectiva didáctica? El objetivo persigue tratar de extraer del debate los elementos y dimensiones significativas que nos permitan aproximarnos al concepto, con el fin de delimitar todos los elementos que no han de imputarse a la Educación Social y que se le atribuyen como propios, alejándonos de la posibilidad de precisar el concepto. De no proceder de este modo, podríamos caer en las imprecisiones y vaguedades de las que debe adolecer un análisis de esta naturaleza.

La situación contraria, en la que solemos caer desde la práctica, puede hacer que nos situemos en los mismos presupuestos que pretendemos superar. Aquí es donde toman sentido las palabras de Machado, pues *el hecho de conocer un tema*, en este caso la Educación Social, *no nos garantiza una acción reflexiva sobre el mismo*.

El debate actual sobre la Educación Social nos permite identificar un amplio margen en su aplicación. Los profesores A. Petrus y J. Sáez han elaborado el siguiente listado de enfoques, que citaremos brevemente:

- Educación Social *como adaptación*. Entendida como recurso para adaptar al ciudadano a un medio social concreto.
- Educación Social *como socialización*. La educación social entendida como un aprendizaje social.
- Educación Social *como adquisición de competencias sociales*. Implica pertenecer a un grupo y contribuir a su desarrollo o mejora (adquisición de habilidades sociales).
- Educación Social *como didáctica de lo social*. Entendida como una intervención frente a los problemas sociales.
- Educación Social *como acción profesional cualificada*. Actividad profesional

dirigida a remediar ciertos problemas y necesidades de la población.

- Educación Social *como acción acerca de la inadaptación social*.
- Educación Social *como formación política del ciudadano*. Como formación de las capacidades sociales de los ciudadanos para una correcta convivencia social.
- Educación Social entendida *como prevención y control social*. Influencia intencional ejercida sobre las personas, o su entorno social, a fin de que se comporten de distinta forma a como lo hubieran hecho de no mediar esa acción educativa y de control.
- Educación Social *como actividad educativa* inmersa dentro del ámbito interdisciplinario *del trabajo social*. El profesor Quintana, en este apartado, llega a identificar dos perspectivas complementarias en la Educación Social. Por un lado, su función será alcanzar la correcta socialización del individuo y, por otro, intervenir para paliar o reducir las necesidades generadas por la convivencia. Esta última, por su carácter global, debe compartirla el educador junto a otros profesionales del Trabajo Social.
- Educación Social *como paidocenosis*. Acción educadora de la sociedad. Como indicaba Dilthey, la educación es una función de la sociedad. Sería avanzar hacia una teoría de la «*sociedad educadora*».
- Educación Social *como educación extraescolar*. Relacionada con los conceptos de educación formal, no formal e informal. La Educación Social se entiende como una actividad a desarrollar fuera de la familia y de la escuela.

Esta diversidad de interpretaciones dificulta el esclarecimiento de lo que se puede entender por Educación Social; el camino más apropiado para saberlo es partir de un análisis de la realidad que necesariamente deberá tener en cuenta las prácticas sociales en las que la Educación Social toma forma y significado.

Una vez señalada la situación en la que se encuentra la Educación Social en la actualidad, se ofrecen, a continuación, diferentes enfoques desde los que podemos contemplarla. Así, encontramos diversos modelos de aproximación a este campo de estudio que dibujan la complejidad que posee y la riqueza de perspectivas desde la que se puede focalizar su análisis.

La Educación Social supone una intervención desde el ámbito socioeducativo

El ámbito socioeducativo es el espacio disciplinar desde el cual se plantea la praxis de la Educación Social. Resulta redundante, pues, recordar que la acción que se realiza sobre los individuos y que predomina en éstos, es su *dimensión social*. Es una de las dimensiones que les aporta identidad como individuos. Éste es un enfoque claramente sociológico de la intervención que se realiza con individuos, que se define mediante el concepto de *acción social*.

La definición que predomina de este concepto es la de Max Weber, que la entiende

como «conducta orientada intencionalmente, de los diversos agentes sociales que constituyen un sistema de interrelaciones». Este concepto posee una naturaleza polisémica para poder definir aspectos de la realidad más concretos de la interacción con individuos.

Así, podemos encontrar una acepción que se emplea desde la administración social y que responde más a planteamientos de ciencia política. La acepción que nos interesa es la que se realiza desde la perspectiva de la ayuda social. Éste es el marco donde se inscriben las acciones profesionales, frente a otras actuaciones del ser humano sobre la realidad. Su aportación consiste en intervenir socialmente desde lo educativo.

La Educación Social pretende corregir la concepción clásica de institucionalización

¿Qué se quiere decir cuando se afirma lo que acabamos de señalar?, ¿acaso supone que la acción de la Educación Social se desarrolla al margen de estructuras e instituciones? En modo alguno, lo cotidiano del individuo no sólo se expresa en el medio abierto, sino en todos los espacios donde desarrolla su actividad.

La perspectiva supone un enfoque que va más allá de una propuesta metodológica, de la aparente dicotomía educación formal/educación no formal. Nos acogemos aquí a la argumentación expresada por Riera (1998:45), que ilustra perfectamente la idea que deseamos transmitir, estableciendo «como una de las funciones que ha de cumplir la Educación Social, la de favorecer el desarrollo de la sociabilidad del individuo a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, partiendo de su autonomía».

Potenciar la *autonomía del individuo* encuentra un freno en las propuestas de institucionalización como proceso de internamiento. En esta situación, se limita la capacidad de interactuar del individuo. La Educación Social promueve estrategias didácticas, cuyo medio fundamental es la autonomía personal, independientemente del contexto donde se encuentre el individuo. No se trata de estrategias finalistas, sino instrumentalistas.

La Educación Social es una práctica social que media en la socialización de los individuos

En el término «Educación Social», *social* es el adjetivo del sustantivo educación; luego, nos estamos refiriendo a un tipo determinado de educación. Por tanto, la búsqueda del objeto de intervención que se materializa en las prácticas sociales aludidas en el epígrafe, supone buscar cuál es el objeto o enfoque que realiza del mismo, como disciplina, este tipo de educación.

¿*Cuál es exactamente el objeto de intervención en la Educación Social*? Se trata de responder «*el qué*» de la intervención socioeducativa. Si persiguiésemos conocer los fines y objetivos, habríamos de responder «*al por qué y para qué*» de la acción de la Educación Social; o bien, si se tratase de conocer los medios científicos y técnicos, la respuesta correspondería «*al cómo*» de la acción.

¿Dónde obtiene la Educación Social sus fundamentos científicos para articular la praxis educativa? El profesor Quintana Cabanas (1994:24) responde de modo directo a esta cuestión, atribuyendo «a la Educación Social el desarrollo de la acción educadora que actúa sobre la sociedad. Es la manera de materializar uno de los objetos que le son propios a la Pedagogía Social, cuidar de la correcta socialización del individuo».

La Pedagogía Social articula la intervención sobre su objeto a través de la Educación Social, lo que le da una naturaleza epistemológica de tecnología socioeducativa; a su vez, el marco científico lo encuentra en la Pedagogía Social. Por tanto, la función socializadora es, en sí misma, el objeto («*el qué*») en la intervención de la Educación Social.

Concluimos afirmando que la practica social, más allá de lo expresado por Ander Egg (1991:301), consiste en intervenir, favoreciendo los medios, para un adecuado proceso de maduración, mediante la internalización de pautas y normas del grupo social en el que se inserta el individuo, ajustándose a las normas que éste establece, siendo esta mediación no sólo de carácter individual sino sobre el entorno social en el que se socializa.

La Educación Social propone acciones ajenas a lo subsidiario y asistencial

Existe una dimensión implícita en la intervención de la Educación Social como consecuencia de su aportación a la acción social en el sentido más amplio del concepto educación: la dimensión educativa. Esta dimensión es la aportación a la calidad de vida y el bienestar social del individuo. Por tanto, ha de atender a las necesidades sociales, incidiendo en el componente educativo (Parcerisa, 1999:25).

Adoptamos aquí la clasificación de necesidad que realiza Bradhaw, tomando como criterio para su clasificación el punto de vista de quien las percibe. De esta forma, habrá necesidades sentidas o necesidades expresadas. No percibidas serán las normativas, las comparadas y las necesidades no sentidas.

Su didáctica ha de promover en el individuo la sensibilización y toma de conciencia de sus necesidades no sentidas, para que éstas sean percibidas y se conviertan en necesidades expresadas. La actuación conllevará un proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter significativo.

La Educación Social adquiere un valor mayor en el marco de la acción social cuando nos referimos a las necesidades prospectivas, en la que cabe la potencialidad de su existencia; puede entonces intervenir en los factores y elementos que configuren las causas generadoras de la necesidad. Es una intervención preventiva, una intervención que se antepone a la «*cronificación*» de la dependencia en procesos de ayuda social y auxilio subsidiario. La acción asistencial es ayuda inmediata sobre los efectos.

Educación Social como recurso integrado en la comunidad

Los recursos cercanos al individuo pueden constituir una fuente importante y

privilegiada para la educación. En este sentido, la ciudad, la comunidad, los grupos de pertenencia y de referencia pueden construir elementos de aprendizaje vitalicio con una incidencia cercana y persistente en el individuo.

Es necesario ofrecer sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida para ofertar a los individuos una gama flexible y diversificada de aprendizaje. Se trata de hacer visible las diferentes actividades educativas que muchas veces aparecen dispersas e incluso invisibles. Es necesario avanzar en la coordinación, así como en el desarrollo de programas integrados, construyendo «*redes de aprendizaje*» lo más diversificadas posible, con el fin de que puedan adaptarse a las necesidades cambiantes de toda la población. En esta línea, Dewey (1978:206) propugna el valor de la comunidad como elemento educativo de singular importancia: «Con el amplio margen de posible material a seleccionar, es importante que la educación (especialmente en todas sus fases que no sean muy especializadas) emplee un criterio de valor social. Toda información y toda materia científica sistematizada han sido elaboradas bajo las condiciones de la vida social y se han transmitido por medios sociales. Pero esto no prueba que todo sea de igual valor para los fines de formar las disposiciones. El programa escolar debe tener en cuenta la adaptación de los estudios a las necesidades de la comunidad, debe realizar una selección con el fin de mejorar la vida que vivimos en común, de modo que el futuro sea mejor que el pasado. Las cosas esenciales son socialmente más fundamentales; esto es, las que se refieren a las experiencias en que participan los grupos más amplios».

Ésta es la idea que corre paralela a la línea de pensamiento de comunidad educativa defendida por Volpi, Faure o el Informe Delors. Con este modelo, se defiende la revalorización de todas las agencias formativas que tienen su seno en la comunidad. Su modelo formativo comunitario es policéntrico y apunta a la transformación social.

Quizás estemos todavía en el terreno de las utopías educativas, pero pensamos que pueden constituir un objetivo alcanzable en la medida en que sepamos integrar todos los recursos educativos que fluyen de la propia comunidad; recursos que apunten, como ha destacado C. Volpi (1986), a objetivos de transformación social. Dentro de ese entorno comunitario, la institución escolar, así como la Universidad, constituyen recursos importantes, pero no son los únicos. Situados como puntos dentro de una red, interactúan con una extensa gama de recursos dentro de ese gran escenario que es la comunidad.

Definición de Educación Social

Una vez analizadas las diferentes perspectivas de la Educación Social, así como su diversidad de acepciones, creemos conveniente acercarnos a su delimitación conceptual con el fin de ofrecer nuestra definición de Educación Social. La Federación Española de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES) propuso en el I Congreso de Educación Social (1995): «Trabajar en una definición de Educación Social que responda a la variedad de trayectorias y a los polos y espacios de inserción en los que se establece el ámbito del educador social: una acción/intervención acerca de los recursos y

una acción/intervención acerca del individuo». Sin embargo, la máxima dificultad existente para definir la Educación Social se halla en el hecho de que este concepto va ligado al contexto social, la acepción política, las formas de cultura predominantes, la situación económica y la realidad educativa de un momento determinado. La definición debería articular los diversos campos de la Educación Social y comprender las diferentes orientaciones.

Tratando de aclarar el concepto, Riera (1996:57) indica lo que no es la Educación Social:

- No es una profesión, sino un marco conceptual que sirve como referente a diferentes tipos y campos de intervención socioeducativa.
- No es una ciencia, ni una disciplina científica. La educación es el hecho, es la acción y, en consecuencia, es el objeto de estudio y análisis.
- No es una materia, ni una disciplina académica.

La Educación Social tampoco puede definirse por ocupar el espacio no escolar, dado que implicaría una reducción de la misma. De hecho, se ha incorporado a la educación formal a través de los temas transversales, denominados *currículum social*: programas de educación de personas adultas, garantía social, relación de la institución con el contexto en el que está inserta, atención a la diversidad, formación socio-laboral, educación compensatoria, etc.

Es difícil poner barreras para limitar, e incluso delimitar, el espacio de la Educación Social. Todavía puede ser prematuro acotar un espacio concreto en una dinámica social cambiante en la que se mueve la Educación Social. Ello está originando cierta polémica entre los profesionales de áreas de formación similar.

Desde una perspectiva integradora, la Educación Social es una dimensión que hace referencia a todos los aspectos del ser humano. En efecto, no es sólo un elemento pasivo que recibe los influjos de la sociedad, sino también un factor dinámico que actúa sobre ella reforzándola o modificándola. Por ello, al ser tan amplia, presenta una gran variedad de acepciones.

La mayoría de autores coinciden en afirmar que es muy difícil entender la Educación Social como un concepto unívoco, ya que se halla inmersa en una esfera tan compleja como la del proceso de socialización. Por ello, va a necesitar de enfoques diversos, sobre las múltiples formas de relación entre el individuo y la sociedad.

Desde estas premisas, entendemos por Educación Social: «Aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y trasferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales, tanto del educador, como del sujeto y, en segundo lugar, movilizando todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin,

nuevas alternativas».

La figura 4.2 engloba las perspectivas de la Educación Social.

- Intervención desde el ámbito socioeducativo.
- Corregir la concepción clásica de institucionalización y promover la autonomía.
- Es una práctica social para la socialización del individuo.
- Propone acciones ajenas a lo subsidiario y asistencial.
- Recurso integrado en la comunidad. Comunidad educadora.

Figura 4.2. Perspectivas de la Educación Social

Vinculación con otros conceptos

Los objetivos de la Educación Social hacen referencia a la preparación del ser humano para vivir en sociedad; por ello, son muy ambiciosos, dado que deben lograr metas también muy complejas. Esta inserción del hombre en la sociedad guarda una relación muy estrecha con la Educación Moral y Cívica. Ahora bien, existen corrientes que reducen lo moral a la sociología y, por tanto, la Educación Moral a la Educación Social. Desde esta óptica, la normatividad de la educación se reduce a *normatividad estadística*, que se presenta como una presión social con las funciones del deber. Así, las funciones de la Educación Social quedarían reducidas a extender los múltiples comportamientos estadísticamente normales en un determinado agrupamiento social, suscitar en la persona que se educa tales comportamientos y conseguir una plena y gustosa incorporación del educando al grupo social.

Desde esta óptica de sobrevalorización de la realidad social y de la normatividad estadística sociológica, la educación iría siempre a remolque de la realidad social, desempeñaría una función de adaptación, pero nunca de innovación y de transformación. Sin embargo, existen otras corrientes para las que el sentido de lo social es *eminentemente moral*. En ellas, el entendimiento, la cooperación y la ayuda mutua entre el individuo y la sociedad tienen su primer fundamento en la ética.

La ética, en sí misma, implica la opción en favor de unos valores, que han de ser valores fundamentales de convivencia. Es necesario construir la vida ciudadana sobre unas bases comunes; hay que buscar una ética que fundamente la convivencia. Por lo tanto, la Educación Social presupone una Educación Moral básica, capaz de contener y dirigir los impulsos antagónicos con la vida social y que cultive la tolerancia y el respeto para con los demás. La convivencia es un aspecto de la vida social. La convivencia, sin más, no es sociedad. Según indicaba ya San Agustín, toda sociedad supone esencialmente una *convivencia organizada* o *conexión armónica de voluntades*. La convivencia, para ser duradera y estable, necesita de unas normas y usos que la posibiliten.

La finalidad de la Educación Social consistiría en hacer de la comunidad, no un

agregado de hombres con ciertas acciones y reacciones, sino una comunidad social. Su objetivo específico consiste en formar ciudadanos, o sea, hombres libres, conscientes de sus derechos y de sus deberes, que intentan juzgar por sí mismos y tienen sentido de su responsabilidad y, al mismo tiempo, respeto a la legalidad.

Como hemos visto, el objetivo de la Educación Social es muy ambicioso, dado que hace referencia a la inserción del ser humano en la sociedad. En este sentido, presenta vinculaciones estrechas con la Educación Moral, Cívica y Política, al constituir diferentes dimensiones de la vida del ser humano, como puede observarse en la figura 4.3. La vinculación de la Educación Social y la Educación Moral la difundieron con vehemencia los impulsores de la Escuela Moderna y hoy constituye un patrimonio común. En este sentido se expresa Gallo (1969:215): «No es mi intención entrar aquí en consideraciones acerca de la naturaleza de la Educación Moral. Pero sea cual sea la interpretación que de ella se dé, sí es verdad que el término hace referencia a las costumbres del hombre; no hay más remedio que reconocer la imposibilidad de escindir de ella a la Educación Social».

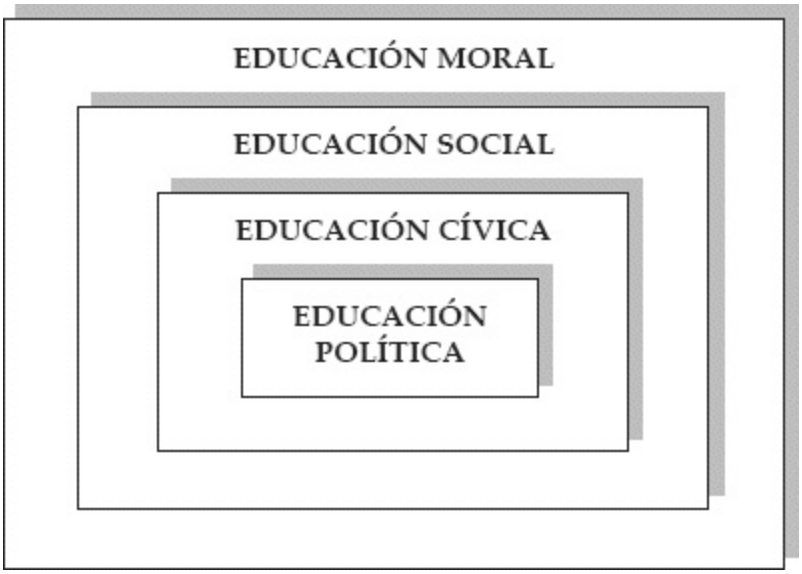


Figura 4.3. Vínculos entre diferentes tipos de educación

Por su parte, Freinet (1972:14), afirma: «Un individuo no puede ser realmente moral si no es al mismo tiempo un buen ciudadano; por otra parte, el miembro consciente de una comunidad social es necesariamente moral… sólo haremos posible y efectiva la democracia si cultivamos en nuestros alumnos, las cualidades morales y cívicas que hacen a los hombres dignos y a los ciudadanos valerosos».

Bolívar (1990:8), manifiesta que el enfoque cívico implica «una orientación normativa o base moral común que asegure un consenso mínimo, mientras que sería objeto de la Educación Moral hacer hincapié en las capacidades del razonamiento y formación del juicio moral». Existe, pues, una gran vinculación entre lo moral y lo que podemos llamar las «virtudes sociales», que son la garantía fundamental de una buena convivencia.

Podemos hablar, también, de una vinculación entre Educación Social y Educación Cívica. Así, Maíllo (1974:472) defiende que la Educación Cívica se propone la formación de ciudadanos, es decir, de miembros libres y responsables de la sociedad que ejerciten sus derechos y cumplan sus deberes con plena conciencia. Tiende a identificar la Educación Cívica y la Educación Social, si bien la formación del buen ciudadano, objeto de la Educación Cívica, es tan sólo una parcela dentro de la Educación Social.

Para Kriekemans (1968:305), la Educación Social y la Educación Cívica, aunque tienen muchos puntos en común, presentan distinta finalidad: «Señalaremos finalmente que en la parte opuesta de esta definición demasiado estrecha de Educación Cívica hay otra demasiado amplia. La Educación Cívica equivaldría a la Educación Social. Creemos, por el contrario, que la finalidad de la Educación Social son los servicios que se deben prestar en y a la sociedad, mientras que la Educación Cívica contempla la vida en la organización jurídica de la sociedad».

No debe confundirse Educación Social con Educación Cívica, pues ésta se orienta a *formar buenos ciudadanos*, miembros de la sociedad política o Estado; mientras, la Educación Social apunta, en primer lugar, a la *formación de miembros de las sociedades naturales*: la familia, la sociedad y la nación. Tampoco puede confundirse la Pedagogía Social con la Ciencia Política. El fin de ésta es el perfeccionamiento de la sociedad en cuanto tal, en tanto que el fin de la Pedagogía Social es la educación de los individuos dirigida al perfeccionamiento social.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, podemos afirmar que, mientras la Educación Social se ocupa de preparar al individuo para su incardinación en la sociedad, la Cívica se propone formar al ciudadano y mostrarle las consecuencias que esta ciudadanía entraña, en cuanto a derechos y deberes cívico-sociales.

También se vincula la Educación Moral con la Educación Social. Para Dewey (1978:375), «la moral es tan amplia como los actos que conciernen a nuestras relaciones con los demás… las cualidades morales y sociales de la conducta son, en último análisis, idénticas entre sí». Más adelante afirma: «Hay una sentencia antigua según la cual no basta que el hombre sea bueno; tiene que ser bueno para algo. El algo para lo que el hombre debe ser bueno es la capacidad para vivir como un miembro de la sociedad. En este sentido llega a afirmar que la educación es un mero medio para esa vida. La educación es tal vida. Mantener la capacidad para tal educación es la esencia de la moral, pues la vida consciente es un continuo comenzar de nuevo».

Desde esta óptica, Dewey (1978:378) vincula estrechamente la Educación Moral con la Educación Social, hasta llegar a afirmar que «toda educación que desarrolla la capacidad para participar en la vida social es moral, pues el interés por aprender todos los contactos de la vida es el interés moral esencial».

Luzuriaga (1968:186) manifiesta que «la Educación Social, en realidad, constituye una parte de la Educación Moral, aquella que se refiere especialmente a la relación de los individuos entre sí y con la sociedad misma».

El Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983:483) entiende que la Educación Cívico-Social se enmarca dentro de las relaciones que el ser humano mantiene con sus semejantes, ubicados en la propia comunidad local o municipal y, por extensión, en el ámbito más amplio de la comunidad nacional. Por ello, tiene como finalidad proporcionar al ciudadano los elementos precisos para que pueda conducirse con seguridad y respeto dentro de la comunidad local, nacional e, incluso, internacional.

Por su parte, Kriekemans (1968:309) afirma que «la Educación Cívica debe tratar de ser también una Educación Moral. La materia a enseñar debería comprender un resumen del patrimonio cultural, las fuentes de prosperidad material, el folklore, los usos, las costumbres, las obras de arte, los hombres de ciencia, etc., la historia de la patria, conocimiento de las diferentes regiones, funcionamiento de las instituciones del Estado, de la provincia y el municipio, el papel del ejército y el de la sociología política».

Henz (1968), indica que es necesaria una Educación Política que capacite a las masas democráticas para limar las tendencias antisociales de los detentadores del poder y un sistema enteramente moral de formación humana, gracias al cual la tendencia a la lucha se transforma en una tendencia al amor.

Así entendida, la Educación Cívica hay que situarla dentro de la propia Educación Social, con importantes vinculaciones con la Educación Moral, incluyendo la formación política, vista como la adquisición de actitudes críticas para la toma de decisiones ante planteamientos de tipo político.

Desde una visión global, Quintana (1984:167) considera también la Educación Social como una parte de la Educación Moral del individuo, «pues en ella se trata de iniciarse en la práctica de un importante capítulo de sus deberes, a saber, los deberes sociales». Este mismo autor define la Educación Social en un sentido amplio, al manifestar que «por Educación Social entendemos la ayuda al desarrollo social del individuo a fin de que éste viva correctamente los aspectos sociales de su vida, tanto a nivel interpersonal como a nivel comunitario, cívico y político».

Las sociedades modernas están estructuradas de forma tal, que tanto la Educación Social como la Educación Cívica resultarían poco efectivas en lo que se refiere a sus resultados si no se completasen con una formación política, con el fin de incidir activamente en la sociedad. Con razón se ha dicho que la democracia, por su fuerte condicionamiento de los comportamientos cívicos, es la forma de construcción política más lenta, difícil y duradera.

De lo indicado anteriormente se desprende que la Educación Cívica y Política se enmarcan dentro de la Educación Social y ésta, a su vez, forma parte de la Educación Moral del individuo. Hacen referencia, en suma, a diferentes dimensiones de la educación integral y a distintos niveles de concreción de la misma.

EL EDUCADOR Y EL PEDAGOGO SOCIAL

El educador y el pedagogo son dos figuras que se complementan con el fin de proporcionar una respuesta más cualificada a los problemas sociales que, al ser tan complejos, requieren la aportación de diferentes profesionales para enfocarlos desde ópticas diversas y complementarias.

Una definición clásica de Educación Social es la propuesta por la Asociación Internacional de Educadores de la Juventud en Dificultad (AIEJI, París-Ginebra) al Consejo de Europa y a la Comunidad Europea (1995): «Por educador social se entiende la persona que, después de una formación específica, favorece, mediante métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales, el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de las personas, jóvenes o adultas incapacitadas, desadaptadas o en peligro de serlo. El educador comparte con dichas personas las diferentes situaciones espontáneas o provocadas de la vida cotidiana, sea dentro de las instituciones residenciales o de servicios, sea en el ambiente natural de la vida a través de la acción continua y conjunta con la persona o con el ambiente».

La definición hace referencia a la pedagogía de la vida cotidiana, es decir, a la educación a través de las rutinas y los imprevistos cotidianos. Marcon (1994:39) pone de manifiesto la función de interconexión de los diferentes momentos de la vida individual, las múltiples actuaciones «para contribuir a dar mayor continuidad y unidad al complejo de las intervenciones educativas en los encuentros de una misma persona».

Además de la intervención en situación de dificultad, el educador asume una responsabilidad de orden preventivo. No sustituye a otros especialistas terapéuticos ni a otras entidades educativas como la escuela o la familia con las que está llamado a colaborar. «El hecho de valorar la Educación Social como respuesta a los problemas sociales, tanto formativa como socialmente cuestiona en lo fundamental la intervención "reeducadora" como prioridad, y potencia en su desarrollo los espacios de prevención. Conceptual y socialmente el énfasis no se focaliza en el sujeto, sino que paralelamente se tienen en cuenta las causas tanto individuales como del contexto» (Lázaro, 1995:5).

El Parlamento Europeo (1995) define a los educadores como profesionales con identidad propia y función pedagógica: «Profesionales que realizan una tarea educativa y reeducativa a través de la convivencia cotidiana y métodos pedagógicos relacionales fuera de la vida escolar» (Documento BR/1387685). Por su parte, el Instituto Asturiano de la Infancia y Juventud (2000) define a los «educadores» como: «profesionales-titulados con diplomatura o similar encargados de la atención socioeducativa integral a menores, jóvenes y familias en situación de riesgo y/o exclusión social, que desarrollan las funciones del proceso de atención global (evaluación, intervención, inserción…) en todos los contextos (individual familiar, social e institucional) con el soporte de programas individualizados por caso, en cumplimiento de la Ley de Protección del Menor».

El educador social es un profesional que interviene en la acción social con el fin de modificar determinadas situaciones personales y sociales por medio de estrategias y recursos educativos.

Ámbitos de intervención del educador social

Los ámbitos de intervención, *también se pueden denominar espacios profesionales*, hacen referencia a realidades muy diversas. Las que recoge el Real Decreto 1420/1991 de 30 de Agosto constituyen tres grandes ámbitos: educación no formal, educación de adultos (incluida tercera edad), inserción social de personas inadaptadas y minusválidas, así como la acción socioeducativa. A partir de este momento, cada vez es más frecuente hablar de tres ámbitos de la Educación Social en España: la Animación Sociocultural, la Educación Permanente y de adultos, y la Educación Social especializada.

Por su parte, Parcerisa (1999:33) propone una clasificación de ámbitos sin pretensiones de exclusividad:

- *Animación o dinamización sociocultural*, educación paraescolar o complementaria de la escuela y pedagogía del tiempo libre: actividades educativas de vacaciones, ludotecas, instituciones globales de educación en el tiempo libre, etc.
- *Educación de personas adultas*: educación básica, formación laboral y profesional, etc.
- *Educación en sectores con problemáticas específicas*: justicia juvenil, inadaptación social, inmigración y minorías, personas con discapacidades, etc.
- *Intervención en los medios de educación informal*: medios de comunicación, industria del ocio y de la cultura, la ciudad.

El II Congreso Estatal de Educación Social (1998) delimitaba los siguientes espacios de intervención: *Ámbitos comunitarios*: servicios de atención primaria y servicios especializados; *ámbitos institucionales*: residencias, centros abiertos e instituciones cerradas, y *áreas*: de formación permanente e inserción social, ocio y educación.

Los ámbitos que se refieren a las orientaciones de la acción profesional o «áreas de incidencia», como expone Petrus (1994: 57), serían: Sobre un individuo concreto; sobre un grupo determinado; en una realidad familiar; en el espacio de lo escolar; un barrio o comunidad; dentro de una estructura jurídica o de servicios sociales; en un espacio laboral o profesional; en función de lo cultural; en un sector de intervención especializada y dentro de la sociedad en general.

Como puede apreciarse, existen diversidad de ámbitos de intervención en el campo de la Educación Social. Pachón (1988:119) elabora una estructuración de esta diversidad de propuestas en áreas de intervención y contextos. Las áreas hacen referencia al *medio*: medio abierto (la calle), semiabierto (centros de día) y cerrado (centros residenciales, institucionales) y/o a la *población*: población en general, en los niveles de prevención primaria, secundaria y terciaria, y en los *grupos poblacionales*: asociaciones culturales y recreativas, talleres participativos, comunidad en general; *población tipificada como marginada*: personas con disminución física, psíquica, autismo, trastornos de personalidad, etc. Los *contextos* que establece son el barrio, los núcleos cotidianos

(familia, escuela, núcleos asociativos, etc.), y las instituciones específicas.

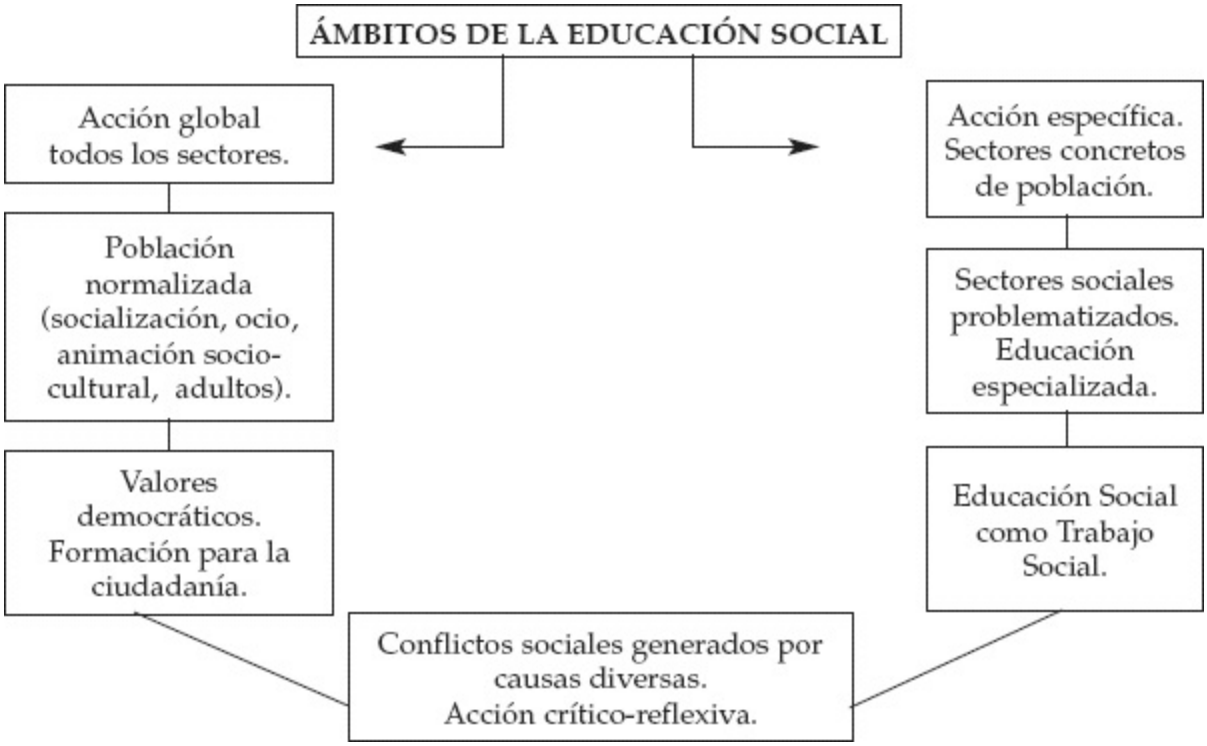


Figura 4.4

Por su parte, Sarramona y Úcar (1968) hace alusión a cuatro campos de intervención del educador social:

- *Educación permanente de personas adultas*. El objetivo de este campo es que todos los individuos dominen la realidad sociocultural que los envuelve, orientándose hacia una amplia diversidad de actividades y destinatarios, actuando en todos los ámbitos territoriales —rural, urbano y semiurbano— y en todos los campos formativos: cívicos, familiares, de ocio, culturales, etc.
- *Formación laboral*. Intervención dirigida a la necesidad de actualización y cambio profesional que comporta la sociedad actual. Los parados, las personas que quieren acceder a un primer empleo, sectores desviados de la sociedad donde la formación laboral ejercería una función de readaptación, etc.
- *Educación especializada*. Este campo englobaría la readaptación de sujetos inadaptados: marginación, tercera edad, toxicomanías, problemáticas generadas por la migración, delincuencia, etc.
- *Animación sociocultural y tiempo libre*. Concebido como un método participativo que estimula y favorece la innovación cultural y genera dinámicas de interacción social entre los miembros de la comunidad, en este campo de intervención los principales objetivos son la adaptación e integración social, favoreciendo la cohesión y el crecimiento, desarrollo cultural, regulación de los intercambios

sociales y culturales, etc.

La Educación Social, como campo de estudio en el ámbito universitario, constituye una novedad desde el punto de vista del conocimiento científico, si bien, esta práctica social se viene desarrollando históricamente, vinculada a las necesidades sociales, mucho antes de que se tomara conciencia de la necesidad de preparar profesionales para trabajar en el mismo.

Profesionalización y funciones del educador social

El educador social realiza funciones polivalentes en diversos sectores de la sociedad. De hecho, ha desarrollado la actividad profesional antes que ésta se reconociera. La sociedad siempre se adelanta en sus demandas al reconocimiento social de una profesión determinada. La incorporación al sistema educativo de nuevas profesiones en Educación Social debe ser «*profesionalizante*»; es decir, ir acompañada de la delimitación del perfil de cada una de las profesiones adaptada al campo laboral, y de un currículum de formación adecuado al mismo.

Como puso de relieve el II Congreso de Educación Social en 1998, esto facilitará la clarificación de las relaciones académicas y profesionales entre ellas y con otras próximas, tanto en vertical (por ejemplo, entre Técnicos y Diplomados en Educación Infantil o entre Técnicas en Actividades Socioculturales —TASOC— y Diplomados en Educación Social), como en horizontal (por ejemplo, entre Diplomados en Educación Social y Diplomados en Trabajo Social). Para cumplir estos fines, parece necesaria la coordinación entre los responsables de la promoción de esas profesiones en los distintos niveles.

El TASOC intenta dar respuesta a un amplio campo profesional en actividades culturales, sociales, educativas y recreativas en el sector servicios (en el subsistema de organización del ocio, actividades de tiempo libre, de deporte y cultura y/o en el ámbito educativo, así como actividades extraescolares y complementarias dentro del centro escolar) y a la formación teórica y práctica para este campo de actividades.

Una profesión es una *etiqueta simbólica de un estatus deseado*, o una *demanda de estatus*. La actividad profesional se concentra en torno a un cuerpo más o menos amplio de conocimiento y destrezas; la existencia de un gremio o colectivo personal; un conjunto de estipulaciones sociales; un estatus dentro del sistema social.

A cada profesión se le atribuye un determinado estatus o prestigio, según el nivel de reconocimiento social. Todas las organizaciones basadas en la actividad profesional, según Daheim (1967), confían a sus miembros funciones políticas, económicas, de control y de motivación.

Profesionalización, según Tenorth (1988:82), «es el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer un modelo fuerte a otros profesionales y profesiones

concurrentes con la ayuda del Estado, es decir, es capaz, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas, y es aceptada socialmente».

La profesionalización no se basa tan sólo en las motivaciones de los profesionales y en las expectativas de la sociedad o de un cliente, sino también en los intereses del estatus profesional. Las profesiones relativamente privilegiadas, que destacan por su prestigio e ingresos económicos, constituyen una plataforma para que los grupos que las desempeñan aspiren a un estatus similar mediante la profesionalización.

Husén y Postlethwaite (1992) entienden por estatus: «La posición relativa de un individuo a juicio de los demás miembros de la sociedad o de algún sector de la misma, que viene determinado por la medida en que un individuo dispone de autoridad, ejerce influencia y genera respeto».

El estatus se manifiesta, según García Carrasco (1988:113) «en dos órdenes de cosas: el poder que el gremio obtiene para el establecimiento de los niveles de prestación, ámbito de la misma y calidad de los estándares en los servicios que pudieran ser ofertados profesionalmente. Además del poder, la prestación se convierte en objeto de intercambio, de cuasimercancía, por la que se adquiere una contrapartida económica».

A cada profesión se le atribuye un determinado estatus o prestigio social, según el nivel de reconocimiento social. Se reconoce comúnmente que las profesiones son ocupaciones caracterizadas por unos conocimientos especializados. El tipo de conocimientos puede estar relacionado con el alcance y la variedad de la función del profesional y con la estructura de control dentro de la profesión. Las profesiones muy especializadas, que exigen un alto nivel de conocimientos desempeñados por un núcleo reducido de personas, alcanza un reconocimiento social más elevado. Este reconocimiento suele ir ligado a su pertenencia a los rangos superiores de la escala de ingresos y de prestigio social. Se ha comprobado que el reconocimiento social es el móvil decisivo para aspirar a una determinada profesión.

Desde el punto de vista sociológico, el estudio de las profesiones ha consistido fundamentalmente en identificar las características que se manejan para distinguirlas de otras ocupaciones. La bibliografía ofrece abundantes criterios que tienden a compartir muchos elementos en común. Algunos de estos componentes, destacados por Husén y Postlethwaite (1992), son:

- Servicio social único, definitivo y esencial.
- Énfasis en las técnicas intelectuales durante la ejecución de este servicio.
- Largo período de formación especializada.
- Amplia gama de autonomía, tanto para el profesional individual como para el grupo ocupacional en su conjunto.
- Aceptación por parte del profesional de amplias responsabilidades personales en los juicios que se hacen y en las actuaciones que se ejecutan dentro del campo de

autonomía profesional.

- Énfasis en el servicio prestado, en vez de en las ganancias económicas de los profesionales.
- Amplia organización autónoma de los profesionales.

Existen profesiones que controlan determinados elementos de la vida institucional pero, a diferencia de otras épocas, no lo hacen a través del poder o de la fuerza, sino de la producción de conocimiento.

El educador social, ha satisfecho, en cierto modo, la mayoría de estos criterios, pero en menor grado que la medicina, la arquitectura, la abogacía, etc., formando parte de lo que se ha denominado «*cuasiprofesión*» o «*semiprofesión*».

La base de la profesionalización del educador social, según Sánchez de Horcajo (1984:116), «está constituida por un conjunto de conocimientos, reglas, patrones organizativos, líneas de justificación de la acción, estrategias y técnicas interrelacionadas que determinan un "saber" y un "saber hacer", referido a las metas educativas. La profesionalización incluye no sólo el proceso de aprendizaje y la destreza en el manejo de los medios, sino la actualización y adaptación a las condiciones cambiantes de producción o ejercicio profesional».

El prestigio ocupacional

El prestigio ocupacional de una profesión es la posición de una ocupación respecto de otras. Cada profesión adquiere un cierto prestigio según la percepción general que de ella tiene la sociedad y la admiración que despiertan los miembros que desempeñan una determinada profesión.

El reconocimiento social del carácter profesional de una función, según Touriñán (1987:11), se manifiesta en el mayor o menor grado de adquisición de unos determinados rasgos para la función que se ejerce. Los rasgos que caracterizan a la profesión frente a la simple ocupación —en los que coinciden diversos autores— son básicamente: Realizar investigación teórica y práctica, tener autonomía en las decisiones propias de su trabajo y tipificar derechos y obligaciones profesionales.

Para conocer el prestigio ocupacional de una profesión se le pide a diferentes individuos que asignen un orden de clasificación a una serie de ocupaciones; de este modo, se puede constatar el grado de admiración y prestigio que le otorgan.

Según Varela y Ortega (1984:83), el sentido que los educadores sociales tienen del lugar que les corresponde en la estructura de clases «viene determinado, fundamentalmente, por la profesión que desempeñan, por el estatus a ella adscrito y por lo que la misma significa en términos de movilidad social (esto es, en comparación con el origen familiar y con otras posiciones que eventualmente han podido ser ocupadas con anterioridad)».

En suma, la profesión del educador social se ha ido construyendo a lo largo del

tiempo a través del buen hacer de los educadores sociales, quienes han mostrado sus competencias y habilidades en las diversas tareas desempeñadas. La sistematización de estas tareas ha contribuido a desarrollar nuevos conocimientos a la vez que han aportado soluciones creativas a los problemas sociales, lo que está propiciando su progresivo reconocimiento profesional.

La Pedagogía Social-Educación Social es un campo profesional joven, heterogéneo y en constante desarrollo, que va abriendo nuevos horizontes profesionales en el mercado laboral. Esta profesión se ha ido legitimando y fortaleciendo a lo largo del tiempo y de manera especial a partir de 1991 con el reconocimiento de los estudios universitarios orientados a preparar a los educadores para intervenir en realidades sociales variadas y contribuir así a la solución y mejora de las mismas.

Funciones del educador social

Normalmente las profesiones nuevas no tienen definidas con claridad las funciones que tienen que realizar. De ahí que exista una gran variedad de funciones que los educadores sociales están llamados a desempeñar. El Estado español establece unas concretas en la resolución del 24 de Septiembre de 1992 (B.O.E. 7-10-92) por la que se establece el Convenio Colectivo del Personal Laboral del Instituto Nacional de Servicios Sociales:

- Participación en el seguimiento y evaluación del proceso recuperador o asistencial de los beneficiarios del Centro.
- Relación con las familias de los beneficiarios, proporcionándoles orientación y apoyo.
- Programación, ejecución y seguimiento de tareas de psicomotricidad, lenguaje y dinámica de los beneficiarios.
- Coordinación de las actividades de la vida diaria de los beneficiarios a su cargo.
- Programación y participación en las áreas de ocio y tiempo libre de los beneficiarios.
- Programación y ejecución de las actividades educativas y formativas de los beneficiarios que la requieran en Centros Ocupacionales y Centros de Atención a minusválidos psíquicos.
- Participación, cuando se le requiera, en el equipo multiprofesional del Centro, para la realización de pruebas o valoraciones relacionadas con sus funciones.
- Participación en juntas y sesiones de trabajo que se establezcan en el Centro.

Las funciones a realizar por el educador social se han estructurado de diversas formas. Así, Martínez Sánchez (1991:136) considera las siguientes:

- *Funciones de base*: conjunto de actividades de cuidado e higiene, de alimentación,

vestido, protección y atenciones varias de la persona.

- *Función normativa*: supone la representación normativa de un cierto número de reglas y valores.
- *Función de autoridad*: ejercer un poder delegado por el que se hace respetar las reglas y protege al niño de sus impulsos.
- *Función de ayuda*: por medio de la cual escucha, protege, tranquiliza, valora, facilita la expresión, elimina tensiones.
- *Función de identificación y apoyo*: el educador ayuda en aspectos relacionados con el trabajo escolar, la cultura y los ocios del niño y proporciona informaciones y vías de acceso al aprendizaje.

Las funciones que ha de desempeñar el educador social pueden agruparse en:

- *Funciones de coordinación*: de un equipo de educadores, de grupos juveniles, de actividades y programas.
- *Funciones de seguimiento*: de adolescentes con fracaso escolar, de presos y ex-presos, de niños de acogida, protección y reforma, de otras personas y colectivos.
- *Funciones de derivación*: hacia los recursos del barrio, de la ciudad, país.
- *Funciones de tratamiento*: de conductas inadaptadas, de problemas puntuales, de casos individuales y/o grupales.

Desde una perspectiva social y cultural se demanda que el educador esté preparado para:

- Utilizar correcta y adecuadamente los componentes del proceso de comunicación, expresión, argumentación y negociación.
- Desarrollar, por iniciativa propia, la capacidad de análisis y explicación de la propia condición sociocultural y sus determinantes.
- Potenciar las estrategias necesarias para saber situarse en el tiempo y en el espacio, tanto en la dimensión personal como grupal.
- Desarrollar el sentido crítico para facilitar los procesos de selección y elección de ofertas actuales.
- Elaborar propuestas culturales propias de personas y grupos.
- Analizar y priorizar las ofertas culturales, respecto a la propia dimensión creadora, a las coordenadas del grupo de pertenencia y a los referentes culturales del medio próximo.
- Orientar el proceso formativo de las personas para que sean capaces de encauzarlo hacia su promoción laboral y su cualificación social.

En el II Congreso de Educación Social de 1998, Días Carvalho (1998:1) indicó que la

definición del educador social se articula con las funciones derivadas de la triple perspectiva de *actor social, educador y mediador social*. En tanto que actor social, vive la complejidad de la vida social en un espacio social y tiempo histórico, siendo sujeto de un proceso de concienciación a través del que asume la plenitud de su condición de persona y de ciudadano. Como educador, deberá confrontar con los otros proyectos de vida alternativos y viabilizar la posibilidad de elegir y construir proyectos de sentido. En tanto que mediador social, debe enfrentar situaciones complejas, contradicciones dentro y entre cada nivel de los sistemas cultural, social, político y económico y, al tiempo, garantizar la vinculación a proyectos, emprender relaciones interpersonales e intergrupales, como profesional que interpela la realidad de las organizaciones humanas.

Teniendo en cuenta lo anteriormente indicado, después de revisar la literatura sobre el tema, sintetizamos las funciones del educador social en tres aspectos que el trabajo de cada día demanda de estos profesionales: Participación en la planificación general de los diferentes recursos y servicios; diseño, desarrollo, ejecución, evaluación y seguimiento de los programas educativos individualizados en todas sus etapas; coordinación con otros profesionales y/o equipos de otras instituciones que participan en la atención a los usuarios (salud, educación, empleo, ocio…). En suma, un educador social deberá detectar y analizar las carencias, intervenir educativamente y derivar a otros profesionales los casos que precisen la intervención especializada.

Las funciones indicadas no pueden plantearse nunca como algo estático, puesto que nos encontramos ante un profesional que debe responder a las necesidades y demandas sociales siempre en evolución; por lo que requiere una formación polivalente (ver figura 4.5). Los programas de formación universitaria de los Educadores Sociales exigen una estrecha colaboración entre las Universidades y otras instituciones y empresas públicas y privadas. Por ejemplo, en la clasificación de una programación adaptada a los perfiles profesionales reales, con valor académico, de determinados aprendizajes teórico-prácticos bajo la dirección de profesionales de esas mismas instituciones o empresas.

Es importante, también, que las Universidades recaben la colaboración de profesionales con experiencia del ámbito no universitario, en la formación que se juzgue conveniente (como profesor asociado, invitado, experto…) con el fin de acercar la práctica profesional al mundo académico.

• Atención a necesidades básicas: alimentación, higiene, vestido…
• Mediador social
FUNCIONES DEL EDUCADOR SOCIAL
• Normativa
Reglas y valores
Autoridad y ayuda
• Tratamiento y seguimiento
Coordinación →
• De equipos, actividades y programas.
• Derivación a especialistas.
Formación →
• Identificación de problemas y apoyo.
• Desarrollo de capacidades, habilidades y estrategias.
• Diseño, desarrollo ejecución y evaluación de programas.

Figura 4.5

Profesionalización del pedagogo social

La Pedagogía Social, como dimensión científico-técnica y normativa, aporta a la Educación Social aspectos reflexivos, críticos e investigadores. El pedagogo social precisa de una formación universitaria más amplia con el fin de estar preparado para responder adecuadamente a las funciones que debe desempeñar. Profundizar en las funciones de la Pedagogía Social nos debe conducir a una mejor consideración del margen de incertidumbre que encierra el desarrollo de toda acción. Destacamos, entre otras:

- *Formativo-profesional*: en el sentido de que facilita a los que trabajan en este campo un análisis, interpretación e intervención en el mismo.
- *Formativo-mental*: se ha ido creando una mentalidad capaz de ir pasando de la descripción de carácter sociológico a la prescripción de la acción educativo-social, desde una óptica pedagógica. Esta función contribuye al fomento del sentido crítico, mediante el análisis de las relaciones entre la educación y la sociedad.
- *Técnico-científica*: la clarificación y avance en este campo permitirá a la Pedagogía Social contribuir a definir su aportación a la técnica científica de la educación. «La Pedagogía Social se constituye en un soporte necesario para la construcción o legitimación discursiva de las técnicas educativas en la medida en que éstas sean concebidas como teorías factuales y culturales, y no como simples teorías formales derivadas de los presupuestos apriorísticos».

Por lo que se refiere a la actividad profesional del pedagogo social, estamos en condiciones de afirmar que se trata de un ámbito profesional nuevo de conocimiento, que poco a poco, intenta abrirse camino. En este sentido, el quehacer pedagógico de tipo social, que da lugar a la figura profesional del pedagogo social, es especialmente significativo.

El pedagogo es un teórico de la educación y un experto que se dedica a formar a los educadores convencionales. La pedagogía no se puede limitar al ámbito escolar, sino que ha penetrado también en diversos espacios de la sociedad: la educación no formal, la empresa, la educación especializada, etc.

Presentamos, en el cuadro nº 18 las distintas ocupaciones que corresponden a la profesión de pedagogo (Quintana, 1986:41).

El trabajo del pedagogo social se orienta hacia la formación de los educadores sociales; profesiones político-educativas orientadas hacia la investigación, la prevención de problemas sociales, así como al incremento de la calidad de vida.

Es importante trabajar en la prevención de determinadas patologías sociales. Cuando se producen estos problemas, es preciso intervenir y realizar un tratamiento. Esta intervención terapéutica la suelen realizar los trabajadores sociales. El Trabajo Social presenta una serie de aspectos pedagógicos de los que se debe ocupar el Pedagogo Social.

Cuadro nº 18: OCUPACIONES EN LA PROFESIÓN DEL PEDAGOGO		
Profesiones académicas (El científico de la educación)	El profesor de Pedagogía El investigador de la Pedagogía El historiador de la Pedagogía	
Profesiones escolares	Orientación escolar Educación especial Administración escolar (director de escuela, inspector técnico) Diseñador de currículos	
Profesiones extraescolares	Profesiones político-educacionales Profesiones empresariales	El comparatista de la educación El planificador de la educación El formador personal
Profesiones de Pedagogía Social (aumento calidad de vida)	Educación de los ciudadanos (profilaxis social) Tratamiento de los problemas sociales (terapéutica social)	Educación cívica Educación para la paz Educación sanitaria Educación del consumidor Educación ambiental Pedagogía de los Medios de Comunicación Social Pedagogía del tiempo libre Las 13 especialidades de Pedagogía Social (Quintana)

Para Quintana, la Pedagogía Social no sólo es una especialidad profesional pedagógica sino un conjunto que podríamos enumerar del modo siguiente:

- *Atención a la infancia* (abandono, mal ambiente familiar, familias sustitutivas, ludotecas).
- *Atención a la adolescencia* (orientación personal y profesional, ambientes, tiempo libre, vacaciones).
- *Atención a la juventud* (política de juventud, asociacionismo, voluntariado, actividades, empleo).
- *Atención a la familia en sus necesidades* (familias truncadas, familias

desestructuradas, adopción).

- *Atención a la tercera edad*.
- *Atención a los discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales*.
- *Pedagogía hospitalaria*.
- *Prevención y tratamiento de las toxicomanías y alcoholismo*.
- *Prevención de la delincuencia juvenil* (reeducación de los disocializados).
- *Atención a los grupos marginados* (inmigrantes, minorías étnicas, presos, ex-encarcelados).
- *Promoción de la condición social de la mujer*.
- *Educación de adultos*.

Estos campos constituyen líneas abiertas que se irán ampliando y desarrollando progresivamente. En muchos de estos ámbitos están desempeñando su profesión los pedagogos; otros espacios van apareciendo al incrementarse determinadas demandas sociales. Pueden considerarse como ámbitos de la Pedagogía Social que, poco a poco, irán cobrando una mayor cualificación y desarrollo.

Los estudios de Pedagogía Social en la escuela superior de Dortmund (Alemania) se orientan a que el alumnado adquiera una competencia profesional de actitudes con base científica como pedagogo social. Éste debe aprender a analizar problemas sociales e individuales y buscar solución según modalidades en Pedagogía Social, y saber adecuar los campos de acción en su práctica profesional.

Según estas premisas, las *competencias profesionales* básicas del pedagogo social son las siguientes: Competencia perceptiva científico —diferenciada; pensamiento independiente y creativo; motivación científica y autocontrol; competencia comunicativa y de interacción; competencia reflexiva científico— diferenciada y competencia para determinar problemas específicos.

El estudiante de esta carrera debe demostrar a lo largo de la misma, que está capacitado para aplicar la teoría a la práctica e integrar, al mismo tiempo, estos aspectos lo que le ayudará a asimilar principios, estructuras y conceptos en las diferentes situaciones de acción. Al mismo tiempo, la carrera debe hacer posible que el estudiante conozca los elementos generalizables del estudio, de manera que sea capaz de adoptar conductas propias que determinen su práctica profesional. Así, los estudiantes deben formarse en los siguientes ámbitos del conocimiento: Metodología científica, aspectos relacionados con las condiciones profesionales y personales en instituciones pedagógico-sociales, análisis de las necesidades, intereses y valores individuales de todos los participantes en procesos pedagógico-sociales (socialización, interacción y comunicación), requerimientos, métodos y objetivos educativos, posibilidades de los medios de comunicación y creación, estructuras organizativas y legales, políticas y sociales.

En Alemania se prepara al pedagogo social para trabajar en campos diversos, teniendo en cuenta las demandas sociales y los cambios en el mundo profesional. Deberá atender a muchos y variados campos: Formación y ayuda al anciano, formación y perfeccionamiento profesional, educación elemental, formación y perfeccionamiento de adultos, apoyo y formación familiar, apoyo y orientación en el tiempo libre, trabajo con comunas y barrios, orientación en pedagogía especial, ayuda y rehabilitación, educación en hogares, formación, trabajo extraescolar y agrupaciones juveniles, educación para la comunicación, cultura, arte y música, apoyo y ayuda para la resocialización, educación escolar, trabajo en equipo para la autoayuda en iniciativas privadas, proyectos alternativos, orientación social con grupos minoritarios y orientación social de grupos sociales marginados, tareas sociopedagógicas del servicio social en oficinas públicas comunales, grupos e instituciones libres y religiosa, en instituciones de la administración, coordinación y planificación de tareas sociales, así como en los juzgados, orientación y apoyo socioterapéutico con toxicómanos y con pacientes en hospitales, tareas pedagógico-sociales en campos nuevos de acción que se forman posiblemente por cambios en el mundo profesional.

Los contenidos y problemas objeto de estudio de la Pedagogía Social se refieren a diversos sujetos en «*situación de necesidad*» y a diferentes «*situaciones existenciales*» que reclaman la intervención de los pedagogos sociales. Arroyo recoge la aportación de diversos pedagogos sociales alemanes y señala que la Pedagogía Social, en concreto, tiene «*responsabilidades*» que asumir y «*respuestas*» que dar ante:

- Situaciones problemáticas de la primera infancia y edad preescolar.
- Problemas de edad escolar y relacionados con la educación escolar.
- Problemas de promoción y trabajo formativo extraescolar y de la juventud.
- Situaciones problemáticas de la falta de trabajo, en particular el desempleo juvenil.
- Necesidades de educación de padres, educación de adultos.
- Situaciones problemáticas de tercera edad.
- Problemas relativos a la situación de los trabajadores extranjeros.
- Problemas sociales y comunitarios del «tiempo libre».
- Prevención y tratamiento social e institucional para la socialización, «resocialización» o reinserción social de sujetos inadaptados, marginados o «conflictivos»: situación de abandono, delincuencia, drogadicción, etc. (Arroyo, 1995:211).

La intervención en el ámbito socioeducativo es un campo multidisciplinar que exige una práctica, enfocada desde distintos espacios profesionales y académicos, planificada y coordinada con el fin de alcanzar las destrezas, técnicas, capacidades o competencias que la actividad requiera (ver figura 4.6). Es decir, que tanto en el mundo académico como en el mundo laboral, existe, por parte de quienes están más cerca de la formación o de la

profesión (educadores o pedagogos), un notable consenso sobre la necesidad de adoptar enfoques interdisciplinares y multiprofesionales, propiciando el trabajo en equipo, el entendimiento y la cooperación con otras disciplinas científicas y con otros profesionales de la acción-intervención social.

ESQUEMATIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL PEDAGOGO SOCIAL
• Capacidad para resolver problemas y aplicar técnicas • Competencia profesional • Calidad en su trabajo e integración en el equipo • Abrir nuevos espacios profesionales • Ofrecer servicios a las instituciones

Figura 4.6

Si el pedagogo social quiere tener éxito, es necesario que dé a conocer sus servicios a la sociedad, de modo que ésta tome conciencia de su capacidad para resolver problemas sociales. El espacio profesional se conquista con la capacidad de resolver problemas adecuadamente. Para ello, es necesario estar bien capacitado y aplicar las técnicas pertinentes, ofrecer servicios a las instituciones que lo precisen, demostrar que se puede realizar el trabajo con competencia profesional insertarse en el equipo de profesionales que corresponda.

El pedagogo social bien formado, como exige el servicio que tiene que prestar a la sociedad, debe atreverse a abrir caminos y lanzarse a la conquista de nuevos espacios profesionales. Es un reto y un desafío. La sociedad necesita profesionales competentes y otorga sus puestos al mejor capacitado para resolver los problemas que se presenten.

5

La Pedagogía Social como disciplina académica

UNA CLAVE de especial importancia para la identificación de esta disciplina consiste en acercarse al trabajo que están realizando los que se ocupan de la docencia e investigación en las Universidades y otros centros, así como en los diversos ámbitos del mundo profesional de la Educación Social.

La realidad social, es decir, la vida, siempre va por delante de la legislación en todos los ámbitos, también en el que nos ocupa. Las leyes casi siempre se elaboran para remediar determinadas situaciones y, en menor medida, para prevenirlas.

La Pedagogía Social, como se indica en capítulos anteriores, nació en Alemania en un contexto de necesidad, para propiciar ayuda a la infancia y a la juventud en ámbitos extraescolares y extrafamiliares; sin descuidar tampoco a los adultos en situación carencial.

La vía empírica hace referencia a *las realizaciones concretas* que se están llevando a cabo en el ámbito de la Educación Social y de la Pedagogía Social en estos momentos. A nadie se le escapa que no es fácil precisar el trabajo que se está realizando en este campo, pues las dificultades para contar con información son muchas. No obstante, diremos que se trata de una vía de *singular interés para fundamentar y conceptualizar* la Pedagogía Social.

Sería interesante disponer de información acerca de lo que preocupa y ocupa a los teóricos e investigadores de esta ciencia, lo que enseñan los profesores dedicados a la misma y las tareas que realizan los educadores sociales, profesionales de este tipo de conocimientos. El triángulo formado por la teoría, la docencia y la práctica profesional, se conoce como triángulo configurador de lo que se entiende por el quehacer social, al constituir, los elementos esenciales que pueden contribuir a clarificar el estatuto de la Pedagogía Social.

No podemos olvidar la dimensión práctica que caracteriza a la Pedagogía Social. Es una ciencia praxeológica orientada a la mejora de individuos y pueblos. Se preocupa de

analizar la realidad social, así como de atender a situaciones convencionales, aunque, como toda ciencia, no puede descuidar tampoco la reflexión teórica, pues eso implica renunciar a cualificar la acción social.

La vía práctica nos lleva a formularnos las siguientes preguntas (Sáez, 1997):

- ¿Qué hacen los educadores sociales en su lugar de trabajo? ¿Qué hacen los pedagogos sociales? ¿Cómo ha surgido esta figura? ¿Qué formación se precisa para el desempeño de sus funciones?
- ¿Cómo lo hacen? ¿Qué tipo de estrategias utilizan para recoger información? ¿Cómo vuelven a traducir esa información en pautas de intervención más o menos planificadas y diseñadas…? ¿De qué modo se evalúan y contrastan sus posiciones y sus acciones educativas a fin de que puedan tener información sobre los resultados de su tarea?
- ¿Qué tipo de conocimientos se va obteniendo de la relación entre la teoría y la práctica, y cómo va contribuyendo ésta a fortalecer la primera?
- ¿Cómo aprende el profesional a través de su propia práctica?

LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Nos parece oportuno acudir a lo que se está haciendo, con el fin de intentar consolidar en los planes de estudio de las diferentes Universidades, una disciplina que había sido sustituida en décadas anteriores por la Sociología de la Educación.

La Pedagogía Social como disciplina académica ha seguido una serie de avatares que han discurrido paralelos a su caminar como ciencia. En un principio, surgió para dar respuesta a determinadas necesidades sociales, sobre todo de los menores y adolescentes, por lo que la perspectiva asistencial dominó en su primera época.

El itinerario de la Pedagogía Social en varias Universidades ha sido lento; sin embargo, poco a poco ha ido ampliando su ámbito de acción. En efecto, en no pocas Universidades de Europa Central y Nórdica la Pedagogía Social, desde los años setenta, no sólo es disciplina básica de la Pedagogía, sino que constituye una especialidad que junto a la Pedagogía Escolar, es de las más solicitadas.

Así sucede en Alemania, Austria, Suiza y Holanda, si bien en el primero de los países citados es donde más se ha fortalecido su presencia disciplinar en el ámbito de los estudios superiores (Arroyo,1988:123). Italia no permanece ajena a este movimiento, sin embargo subraya principalmente la función educadora de la sociedad y el control pedagógico de los medios de comunicación social, sin olvidar las dos direcciones clásicas en el desarrollo de la Pedagogía Social: Como doctrina pedagógica de la educación social del individuo y de los grupos humanos, y como ciencia pedagógica del trabajo social.

Por lo que respecta a Alemania, en la década de los setenta aparecen una serie de escuelas sociales de índole profesional que poco a poco fueron evolucionando hasta

convertirse en Escuelas Técnicas Superiores de Pedagogía Social y otros centros similares que formaban profesionales en Trabajo Social y Pedagogía Social.

Por su parte, el proceso de implantación de la Pedagogía Social en la Universidad española ha sido muy lento y laborioso y ha seguido un ritmo diferente en las diversas comunidades autónomas. Conviene recordar, no obstante, que no se trata de insertar una nueva disciplina, pues su implantación en España puede remontarse a 1954 y 1956, en las Universidades de Madrid y Barcelona, respectivamente.

El profesor Romero Marín, que impartía la materia Pedagogía Racional (individual y social), presentó un escrito a la Junta de Facultad solicitando que la materia antes indicada se convirtiera en Pedagogía Social, para darle toda la importancia que, a su juicio, merecía esta nueva materia. Aceptada por la Junta de Facultad, fue elevada la propuesta al Ministerio que la aprobó y reguló por orden de 4 de julio de 1954 (Boletín Oficial del Estado del 26) en el que puede leerse: «En virtud de la propuesta hecha por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid este Ministerio ha resuelto que el plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras se considere modificado, en cuanto se refiere a la Universidad de Madrid, en los siguientes extremos: Agregar a la citada sección las siguientes materias complementarias: Fundamentos de Metodología, Pedagogía Social, Higiene Escolar, Fundamentos Biológicos de la Educación, Psicología de la Función Educadora e Historia de la Educación española en América». Desde esta fecha se viene impartiendo la materia de Pedagogía Social en la Universidad española.

Desplazamiento de la Pedagogía Social a la Sociología de la Educación

A partir de 1968 en España se produce un desplazamiento de la enseñanza de la Pedagogía Social hacia el campo de la Sociología de la Educación, motivada, como indica Quintana, «por creer que la segunda era modalidad más científica y actualizada que la primera». En nuestros días se ha ido poco a poco superando esta tendencia, al reconocer que son dos materias que tienen objetos de estudio y epistemología diferente, pero la confusión que se ha producido entre ambas disciplinas ha retrasado el avance de la Pedagogía Social durante más de una década.

Como señala Escolano (1976:24) las Ciencias de la Educación han iniciado un decidido proceso hacia el positivismo. Estos hechos son comunes a los procesos epistemológicos seguidos por todas las ciencias humanas desde fines del pasado siglo. En esta época, las Universidades españolas se orientaron hacia el enfoque anglosajón de cuño cientifista, por lo que se tendió a sustituir la Pedagogía Social por la Sociología de la Educación. La cuestión no fue sólo de carácter nominal sino también de contenidos y orientación de la disciplina. Este fenómeno se ha ido superando y en la actualidad se reconocen como dos materias diferentes, pues persiguen objetivos diferentes.

Resurgir de la Pedagogía Social en la Universidad española

En la década de los ochenta comienza un proceso de recuperación, expansión y consolidación de la Pedagogía Social que se extiende hasta nuestros días. En la

actualidad, se imparte la materia de Pedagogía Social en prácticamente todas las Universidades españolas, en la Facultad de Educación y en las Diplomaturas de Educación Social y Trabajo Social.

La evolución e implantación de la Pedagogía Social en la Universidad española camina paralela al ritmo de desarrollo social, económico y cultural de la sociedad, que demanda cada vez con mayor fuerza prestaciones sociales ligadas al estado del bienestar.

En la Universidad de Salamanca se incluyen, en el Plan de Estudios de la Escuela de Trabajo Social en 1988/89, las asignaturas de Pedagogía Social, Animación Sociocultural y la Educación Permanente, adscritas al Departamento de Teoría e Historia de la Educación. De igual forma, también se imparte la Pedagogía Social en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Murcia, en la Pablo de Olavide de Sevilla, en la Universidad de Comillas de Madrid, Universidad de Huelva, etc.

La Pedagogía Social ha adquirido un *notable desarrollo en las últimas décadas*, superado el retroceso de los años setenta que la dejó sin reconocimiento social y académico. Hoy parece despegar a un ritmo creciente, intentando formar profesionales competentes para la acción social, capacitados para dar respuesta a las necesidades sociales.

Conviene tener presente el papel jugado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que convocó unas jornadas nacionales con el título de *Pedagogía Social en la Universidad: realidad y prospectiva*, en 1986. La publicación de las mismas estuvo coordinada por Marín Ibáñez y Pérez Serrano. En ellas se hizo un balance de la Pedagogía Social hasta el momento y se prestó especial atención a las perspectivas de futuro. Estas Jornadas marcaron un hito para la reflexión, análisis y estudio de la Pedagogía Social.

Como recapitulación puede indicarse que la Pedagogía Social como disciplina académica (veáse el cuadro nº 19) se imparte en la Universidad española desde hace más de medio siglo, si bien ha pasado por etapas diferentes a lo largo del tiempo.

Cuadro nº 19. LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO DISCIPLINA ACADÉMICA

- Universidad { Complutense (1954) / Barcelona (1956)
- Desplazamiento de Pedagogía Social a Sociología de la Educación (1968-80)
- Retraso de la Pedagogía Social de más de una década
- Resurgir de la Pedagogía Social desde 1980
- Consolidación y expansión

Colaboración entre profesores de Universidad y educadores sociales

Desde 1980 a 1990, los profesionales de la Pedagogía Social y los educadores sociales se preocuparon por trabajar juntos. Sin embargo, ambos colectivos tenían intereses diferentes: los pedagogos sociales tenían la preocupación de alcanzar un mayor estatus científico de la Pedagogía Social en las Universidades mientras que los educadores sociales pretendían lograr un mejor reconocimiento profesional. Con esta bipolaridad de intereses se inició un camino de búsqueda en conjunto, lo que llevó a planificar diversidad de acciones.

Jornadas de Pedagogía Social

Merecen especial mención las *Jornadas de Pedagogía Social* que se han celebrado en distintos lugares geográficos con el apoyo de la Universidad organizadora. Se han publicado las actas de un gran número de jornadas celebradas hasta el momento, lo que constituye un *habeas* científico de singular valor. Su celebración, estudio y aportaciones han sido claves en el avance y configuración de la Pedagogía Social.

- *I Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación*, *«Educación y Sociedad».* organizadas por el ICE y Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (abril, 1981).
- *II Encuentro Internacional de Sociología de la Educación y Pedagogía Social*. *«Autonomías y Educación».* Universidad de Santiago de Compostela (diciembre, 1982).
- *III Jornadas de Pedagogía Social*. *«Estatuto Científico y Académico de la Pedagogía Social»* Universidad de Murcia (enero, 1985).
- *Jornadas de Pedagogía Social «La Pedagogía Social en la Universidad. Realidad y Prospectiva»*, UNED (febrero, 1986).
- *Seminario de Pedagogía Social «Formación y profesionalización del Pedagogo Social»*, Universidad de Murcia (mayo, 1986).
- *IV Jornadas de Pedagogía Social*. *«Diseño Curricular-conceptual y profesinal-en Pedagogía Social».* Universidad de Santiago de Compostela (septiembre, 1987).
- *V Jornadas de Pedagogía Social. «Pedagogía Social de la marginación».* Universidad de Salamanca (diciembre, 1988).
- *VI Jornadas de Pedagogía Social. «Formación y Empresa».* Universidad Islas Baleares (noviembre-diciembre, 1990).
- *VII Jornadas de Pedagogía Social*. *«La Diplomatura en Educación Social: aspectos curriculares»* Universidad de Sevilla (octubre, 1991).
- *VIII Jornadas de Pedagogía Social*. Universidad de Murcia (septiembre, 1992).
- *IX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Universidad de Valencia, (septiembre, 1994).
- *X Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social «El educador social: líneas*

de formación y de actuación». Universidad Complutense (septiembre, 1995).

- *XI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. «Medios de Comunicación y Educación Social».* Universidad de Barcelona (septiembre, 1996).
- *XII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. «Nuevos Espacios Sociales y Educativos».* Universidad de Deusto (septiembre, 1997).
- *XIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social «Políticas Sociales y Educación Social».* Universidad de Granada (septiembre, 1998).
- *XIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social «El Prácticum en la Formación de Educadores Sociales».* Universidad de Burgos (septiembre, 1999).
- *XV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. «Educación Social y Políticas Culturales»*. Universidad de Santiago de Compostela (septiembre, 2000).
- *XVI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: «Pedagogía Social y Personas Mayores»*. Universidad de las Islas Baleares (septiembre, 2001).
- *XVII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. "Nuevos Retos de la Pedagogía Social. La formación del profesorado"*. Universidad de Salamanca (septiembre, 2002).
- *XVIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. "*Educación e Inmigración*". Universidad Pablo de Olavide y Universidad Hispalense de Sevilla (septiembre, 2003).
- *I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social*. Universidad Mayor de Santiago de Chile (septiembre, 2004).
- Otros encuentros.

Congresos de Educación Social

Los Congresos de Educación Social constituyen el enfoque de la materia. Se han celebrado varios, planificados de modo conjunto entre los profesores de Pedagogía Social y los Educadores Sociales, con la colaboración del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, que ha prestado su decisivo apoyo. Los Congresos han publicado sus actas, lo que constituye un referente obligado para los que trabajan en este campo.

El quehacer conjunto entre los profesionales dedicados a impulsar la acción socio-educativa ha propiciado un enriquecimiento mutuo para estos colectivos. Ha contribuido, sobre todo, a la institucionalización de una colaboración que se ha convertido en realidad.

El primer Congreso de Educación Social se celebró en Murcia en 1995. Sus objetivos reflejan la preocupación de este quehacer conjunto por parte de los profesionales que trabajan en la acción social y los que dedican sus esfuerzos a la Universidad. Estos objetivos eran los siguientes:

– Posibilitar el encuentro de los diferentes colectivos profesionales que configuran la profesión del Educador Social.

- Reflexionar conjuntamente sobre las dificultades que conlleva el desarrollo de la profesión con el fin de buscar estrategias adecuadas de intervención.
- Analizar los diferentes tipos de intervención en relación con los diversos medios y ámbitos en los que actúa el Educador Social.
- Crear espacios de encuentro y debate entre los nuevos diplomados en Educación Social.

El segundo Congreso de Educación Social tuvo lugar en Madrid (noviembre, 1998), sobre el tema: *Formación y profesionalización del educador social. Estudio de los desafíos de la Educación Social en una sociedad en cambio*. Significó un nuevo esfuerzo en la unión de la teoría y la práctica, así como la búsqueda de nuevas respuestas educativas a los problemas sociales emergentes. Las conclusiones intentan abrir nuevos horizontes profesionales y deontológicos a las personas dedicadas a trabajar en este ámbito.

Conviene mencionar de manera especial otros encuentros significativos que han contribuido al desarrollo de la Pedagogía Social y la Educación Social. De esta forma, la Asociación de Educadores Especializados organizó en 1990, en la ciudad de Vitoria, las Primeras Jornadas, denominadas *El presente y futuro del educador social.* En las conclusiones de estas Jornadas se hace referencia a tres ámbitos importantes de la acción para el educador social: *animador sociocultural, animador sociolaboral y educador especializado.*

La Federación de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados organizó en Pamplona (1992), un encuentro sobre *La Diplomatura en Educación Social: encuentro Universidad-mundo profesional*. En él se debatió sobre los planes de estudio de la Diplomatura y la formación práctica exigida por el nuevo título.

La facultad de Educación de la Universidad Complutense, con el patrocinio del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, organizó la semana de Educación Social (1992). En ella, diversos profesionales se ocuparon de estudiar la formación específica del educador social como diplomado universitario.

Creación del Colegio Profesional de Educadores/as Sociales

En diferentes comunidades autónomas se ha impulsado la creación de colegios profesionales de educadores/as sociales desde 1997. Han sido pioneros Cataluña, Galicia y Baleares. Son una realidad también en diversas comunidades autónomas del Estado español. Este Colegio Profesional tiene como finalidad esencial canalizar los intereses y peculiaridades de los diferentes colectivos profesionales. Personas que provienen de diferentes itinerarios (animadores, educadores especializados, educadores de adultos…) de diversas formaciones (diplomados y no diplomados) y de campos de experiencias muy variadas, intentan, en medio de la aparente heterogeneidad y dificultad, organizarse, definir la profesión, mejorar su acción y dotarse de un código ético. Los educadores sociales a través de sus colegios aspiran a constituir espacios profesionales, pugnando con

otros grupos ocupacionales para definir e identificar nuevos espacios de acción laboral en la división social del trabajo, realizando en ellos las necesarias estrategias de persuasión para hacer creíbles y relevantes las funciones y los roles, las capacidades y las competencias, que deben mostrar su idoneidad en la tarea.

La Asociación de Diplomados de Educación Social y la Asociación Profesional de Educadores/as Sociales acordaron en la Comunidad de Madrid la puesta en marcha de la creación del Colegio Profesional. Este reto constituye una apuesta orientada a abrir nuevos horizontes profesionales en el ámbito de la Educación Social. En el Preámbulo de la Ley de creación puede leerse: «La Educación Social es una profesión que pretende dar respuesta a unas determinadas necesidades sociales, culturales y educativas, a las cuales quieren aportar unas soluciones mediante actuaciones específicas y especializadas».

El reconocimiento académico y formativo de la Educación Social se articuló a partir de la aprobación en el año 1991 del Real Decreto 14b/1991, de 30 de agosto, el cual hacía un diseño curricular del itinerario formativo para la Diplomatura Universitaria en Educación Social.

El sector de la Educación Social lleva décadas de ejercicio profesional; pero el reconocimiento social de esta profesión se produce, sobre todo, a raíz de la democratización de las administraciones municipal, autonómica y estatal. Desde esos momentos se favoreció la planificación de actuaciones y servicios socioeducativos que incidiesen en las problemáticas sociales que más preocupaban a la sociedad. Así es como, la Educación Social, surge para responder a carencias sociales, educativas, culturales e incluso lúdicas.

En estos contextos, la sociedad fue demandando la incorporación de nuevas profesiones para la puesta en marcha de proyectos y servicios imprescindibles. Al mismo tiempo, en el campo de la educación se han ido generando reflexiones conceptuales y nuevas prácticas como respuesta a nuevos problemas de la sociedad contemporánea. Ésta ha hecho un encargo social a los/as profesionales de la educación cuya presencia reclama un ámbito de los servicios y proyectos, ya reseñados, que va más allá del sistema educativo formal y de la escolarización básica. Además de estas razones previas, es un momento propicio para la normalización del sector profesional, ejercer la profesión como actividad libre y fomentar el interés general por el bienestar social.

En definitiva, los antecedentes sociales y académicos, junto con las razones expuestas, nos permite la fundamentación y orientación del trabajo común entre ambas asociaciones: la creación y configuración de un Colegio Profesional como un instrumento útil y eficaz y un espacio para el encuentro integrador de los diferentes perfiles profesionales de la Educación Social.

Constitución de la Sección Científica de Pedagogía Social y de la Sociedad Ibérica de Pedagogía Social

Un hito a tener en cuenta es la c*onstitución de la Sección Científica* de Pedagogía Social dentro de la Sociedad Española de Pedagogía (18 de enero de 1985), a la que se

incorporaron profesores universitarios y profesionales que trabajaban en el campo de la Educación Social. Se llevó a cabo con el objetivo de proporcionar un foro de debate a los interesados en este ámbito del conocimiento.

También conviene reseñar la inclusión de la Pedagogía Social, en 1984, en las áreas de conocimiento de «Teoría e Historia de la Educación» y de «Sociología», como desarrollo de la Ley Orgánica 11/1983, de reforma universitaria.

Por otra parte, se crea la *Sociedad Ibérica de Pedagogía Social* en Santiago de Compostela, en el año 2000, con motivo de la celebración del XV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Los fines de esta Sociedad se orientan a impulsar la Pedagogía Social en su dimensión teórica y práctica, así como a abrir nuevos horizontes profesionales. Su sede se halla en Salamanca y en sus estatutos se hace hincapié en la dimensión internacional, con la mirada puesta no sólo en la Península Ibérica sino también en América Latina.

Cuadro nº 20. HITOS EN EL DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL	
• Colaboración	Pedagogos sociales ≡ Estatus científico Educadores sociales ≡ Reconocimiento profesional
• Congresos	Primer Congreso de Educación Social ≡ Murcia, 1996 Segundo Congreso de Educación social ≡ Madrid, 1998
• Creación del Colegio Profesional de Educadores Sociales • Sociedad Ibérica de Pedagogía Social ≡ Santiago de Compostela, 2000 • Sección Científica de Pedagogía Social ≡ 1985	

Producción científica

Conviene destacar la producción científica, tanto de profesores de diferentes Universidades españolas como profesionales del quehacer socioeducativo. Como no es posible mencionar toda la producción científica, dado que en estas dos últimas décadas ha sido muy fecunda, a pie de página se mencionan tan solo manuales[1] sobre Pedagogía Social y Pedagogía Social Especializada que se han utilizado en las diferentes Universidades españolas para formar a los alumnos en este ámbito del conocimiento, siguiendo un orden cronológico; mención especial merece el primer manual de Quintana Cabanas, J.M. (1984): *Pedagogía Social.* Madrid: Dykinson, y Marín Ibáñez, R. y Pérez Serrano, G. (1984): *Pedagogía Social y Sociología de la Educación.* Madrid: UNED.

Revista de Pedagogía Social

La *Revista de Pedagogía Social*, que aparece en 1986, constituye un medio idóneo de comunicación, difusión de investigaciones y confrontación de experiencias. Desde su

aparición hasta la fecha se han publicado numerosos volúmenes, evolucionando desde una presentación de temas diversos a abordar temas monográficos, lo que parece atraer más el interés de los lectores. Cada número lo coordina una Universidad y propone la temática objeto de estudio. Existe un comité de evaluación externa de los artículos enviados, es decir, una evaluación ciega, con el fin de mantener la objetividad en la selección de los mismos.

¿CÓMO HA SURGIDO LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL?

El origen de esta figura profesional se halla en el *educador especializado*, que surge en torno a la crisis europea de 1945 para resolver una serie de problemas carenciales del momento. Se va consolidando como espacio profesional a partir de la creación de diversas escuelas de formación de educadores especializados en Francia. De este modo, se configura, como producto tanto de la reconversión de una serie de figuras institucionales dedicadas a controlar y vigilar (celadores, guardianes, cuidadores, etc.) como de la aparición de figuras de talante educativo fuera del marco escolar (líderes de campamentos infantiles y juveniles, de grupos de recreación y de escultismo, etc).

Los antecedentes de esta figura profesional pueden situarse en Alemania (1878) en una ley que regulaba la ayuda y tutela de los jóvenes, y en la que se preveía una cierta formación para el profesional que ejerciera estas funciones. Riera (1998:46) sitúa la legitimación definitiva del trabajo socioeducativo en dicho país en 1922, con la ley de asistencia que prevé la necesidad de personal formado para la reeducación en las instituciones para menores delincuentes.

Desde 1945 se vienen celebrando encuentros internacionales en torno a la educación de jóvenes inadaptados. En 1951 se funda la Association Internationale d'Éducateurs de Jeunes Inadaptés (AIEJI), que celebra su primer congreso en el año 1952, sucediéndose dichos encuentros hasta la actualidad.

En la formación del educador social, en España, pueden diferenciarse distintas etapas:

Primera etapa. Entre 1940 y 1975. La formación se caracteriza por los tintes oficiales del régimen franquista en materia de juventud, educación física y tiempo libre, si bien a finales de la década de los setenta comienzan a surgir otros enfoques. Así, se crea en 1969, el centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona, que funciona desde la década de los setenta, ESEFA, perteneciente a la Universidad Pontificia de Salamanca, las Escuelas Campesinas de Barco de Ávila, etc.

S*egunda etapa. Entre 1976 y 1980*. A raíz de la orden de 25 de noviembre de 1976 se determinan las condiciones de idoneidad para dirigir campamentos, albergues, colonias y marchas juveniles, y se autoriza la constitución de Escuelas para la formación de especialistas, llegando a ser más de treinta en el año 1982.

Tercera etapa, 1980. Se crea la figura de Técnico Especialista en Educación Social, con un nivel de Formación de Segundo grado, adoptado por las escuelas de Barcelona

y Pamplona. En Cataluña, el 6 de noviembre de 1981, se establece la normativa autonómica sobre escuelas de tiempo libre y educación especializada, desarrollándose posteriormente en otras Comunidades Autónomas una serie de centros de formación que proporcionará un gran impulso (Escuela Lluis Amigo de Valencia, Flor de Maig de Barcelona, Escuela Pública de Animación y Educación del Tiempo Libre Infantil y Juvenil de Madrid, etc). Estas instituciones, así como el Centro de Estudios del Menor (Madrid), marcaron durante una época las líneas de formación del educador social.

Cuarta etapa, *1987*. Para el Proyecto para la Reforma de las Enseñanzas Universitarias, el Consejo de Universidades, encarga al Grupo de Trabajo XV elaborar las directrices y perfiles formativos de los títulos de Educación Social. Esta etapa culminará con la aprobación de la Diplomatura de Educación Social, ya que se alcanza el nivel universitario con la aprobación en el Pleno del Consejo de Universidades en 1991.

En este recorrido histórico no podemos olvidar el papel desempeñado por el movimiento asociativo que ha luchado por el reconocimiento profesional y académico del educador social. Así, se ha aprobado una formación específica de carácter universitario (1991) y, posteriormente, la creación del Collegi de Educadores i Educadors Socials de Catalunya (20 de Octubre 1996).

A través de este Colegio y los que se hallan en proceso de creación, los educadores han ido regulando la realidad profesional existente antes de aprobarse la Diplomatura, mediante la habilitación profesional, para integrar a diferentes colectivos e impulsar la creación de otros colegios profesionales. La síntesis de este recorrido aparece en el cuadro nº 21:

Cuadro nº 21. ORIGEN DEL EDUCADOR SOCIAL

- Antecedentes en Alemania (1922). Ley reguladora de ayuda y tutela a jóvenes
- Problemas carenciales ≡ 1945
- Creación de escuelas de educadores en Francia
- España, creación de la primera escuela en Barcelona ≡ 1969
- A partir de 1980 se crea la figura del Técnico Especialista en Educación Social ≡ (F.P. 2º Grado)

TÍTULOS DE EDUCACIÓN SOCIAL Y PEDAGOGÍA SOCIAL

Como ya hemos señalado, en el año 1988, el Consejo de Universidades encargó la creación y regulación de las titulaciones universitarias (en el desarrollo de la LRU), en el ámbito de la Pedagogía, al Grupo de Trabajo XV, con el fin de elaborar una propuesta

sobre las titulaciones que se consideran pertinentes. Entre ellas, dos afectan al ámbito que nos ocupa:

- *Título de Diplomado en Educación Social*, de tres años de duración, orientado a la formación de un educador que actúe en ámbitos no escolares en atención preventiva y de recuperación con jóvenes marginados, así como en la acción socioeducativa en ambientes naturales e inserción de jóvenes en la vida adulta (Informe del Grupo de Trabajo, XV).
- *Título de Licenciado en Pedagogía Social*, de cinco años de duración, destinado «a la formación de un especialista en educación permanente de adultos, formación laboral y marginación social».

La diferenciación de títulos viene motivada por las diferentes necesidades sociales en el ámbito sociolaboral. Los educadores sociales deben desempeñar tareas y funciones de apoyo, tutela, protección, prevención, animación y gestión cultural. Se considera imprescindible que se formen en el ámbito universitario. Por otro lado, también es necesario preparar más profundamente a los que aspiren a una formación científica más rigurosa, orientada a la reflexión teórica y a la formación e investigación en este ámbito.

Las propuestas del Grupo de Trabajo XV fueron estudiadas por los profesores de Pedagogía Social que emitieron una serie de enmiendas, elaboradas en octubre de 1988. Se redactó un informe/propuesta en el que se realizaban una serie de correcciones, sobre todo en lo referente al objeto de estudio de dichas titulaciones y a la especialización de los diferentes campos de trabajo. La propuesta fue consensuada en una reunión que se celebró en los meses de mayo y octubre (1988) en la UNED. En su elaboración, participaron profesores de trece Universidades[2].

El Consejo de Universidades publicó en 1989 la propuesta elaborada por el Grupo de Trabajo XV sobre el título de Diplomado en Educación Social y el de Pedagogía Social, así como propuestas alternativas, observaciones y sugerencias formuladas al informe técnico, durante el periodo de información y debate públicos. Hemos presentado en esta ocasión tan sólo la propuesta elaborada por el grupo de profesores de Pedagogía Social, no las alternativas remitidas por cada Universidad en particular. Como puede observarse, alguna de las indicaciones remitidas al Consejo de Universidades se tuvieron en cuenta en tanto que lo referente al título de *Licenciado en Pedagogía Social* no se aprobó.

Título de Diplomado en Educación Social

El 10 de octubre de 1991, aparece publicada (BOE el RD 1420-1991 de 30 de agosto) la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social. La norma textual dice: «Las enseñanzas deberán orientarse a la formación de un educador en campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como de la acción

socioeducativa».

A partir de esa fecha, las distintas Universidades han ido elaborando sus planes de estudios y, en este momento, el título de Educación Social se imparte en casi todas las Comunidades Autónomas. Los objetivos que se pretenden conseguir son:

- Potenciar los recursos personales del ciudadano, sea cual fuere su situación social.
- Potenciar y estimular el desarrollo y el uso de los recursos comunitarios.
- Facilitar el acceso de los ciudadanos a estos recursos.
- Posibilitar la relación personal entre los miembros de un grupo social.
- Facilitar y posibilitar el crecimiento personal y comunitario del grupo social.
- Insertar al ciudadano en su sociedad inmediata:
    1. Facilitar la adquisición de pautas de convivencia social.
    2. Ser un agente o factor de cambio social
    3. Adoptar estrategias de intervención a fin de afrontar los problemas de desequilibrio social.
    4. Desarrollar un sentido crítico frente a las diferentes situaciones sociales.

El BOE de 10 de octubre de 1991 (revisión del 24 de julio de 1996) establece las Directrices Generales propias de los Planes de Estudio conducentes a la obtención del título oficial de Educación Social. El "prácticum" es considerado como materia troncal de la especialidad, con una asignación de 32 créditos. A esta materia están vinculadas todas las áreas de conocimiento representadas en las asignaturas troncales. Se describe como «conjunto integrado de prácticas de iniciación educativa en centros cerrados o medios abiertos a realizar en los correspondientes ámbitos sociales. Las prácticas deberán proporcionar el conocimiento de los ámbitos correspondientes acudiendo a una institución u organización concreta».

En el II Congreso Estatal de Educación Social, Dias de Carvalho (1998:9) aconseja considerar el proceso de formación profesional en el ámbito del propio proceso de construcción de un saber profesional. De inmediato, surge el tradicional debate acerca de la prevalencia de la teoría o de la práctica como soportes de la formación y como instancias de validación. Los formadores estarán llamados a desempeñar el papel de intermediarios entre la investigación y la práctica, teniendo para ello que proceder a una contextualización operativa de los datos científicos con vista al desarrollo de una ciencia de la acción y de la intervención. Se reconvierte así, en principio, el saber científico en saber profesional.

El autor propone una *formación integradora* «que proceda a una apropiación y a una agregación dialéctica de los saberes, los discursos y las prácticas y a eliminar la unidimensionalidad que condiciona, aunque en sentidos opuestos, tanto la perspectiva aplicacionista como la práctica reflexiva. La primera conformando la práctica como el esquematismo de los discursos científicos; la segunda, confiriendo una hegemonía a los

discursos. Su implementación presupone el protagonismo de procesos de investigación» (1998:9).

En el mismo marco, Bensi (1998:8) propone que el «prácticum» se haga con prácticas alternativas reales en comunidades socialmente desfavorecidas, a fin de que practiquen en su reflexión dentro y fuera de la Universidad. De este modo, la coherencia entre discursos y realizaciones tiene lugar tanto durante la formación académica como en la misma práctica fuera y en relación con los diversos ámbitos de formación. Se considera necesario que los «practicantes» se abran a la experiencia de interpretar los significados desde dentro de los grupos, para adquirir la competencia que les permita participar en grupos heterogéneos desde el punto de vista étnico, socioeconómico, cultural, de edad y de género. El aprendizaje a través de la inserción efectiva en grupos en situación de riesgo los hace corresponsables de la marcha (evoluciones, involuciones) de los proyectos, lo que favorece su compromiso y toma de posición crítico-constructiva frente a los conflictos sociales.

Aunque la Diplomatura en Educación Social ha constituido el paso decisivo hacia una mejora de la formación del educador social, se plantean algunos aspectos en relación con el futuro de la misma. La formación permanente de los profesionales en activo se hará impulsando la formación en los mismos centros de trabajo, promoviendo encuentros entre equipos, pues la reflexión colectiva tiene utilidad formativa; engarzando teoría y práctica; atendiendo a la formación personal, a las necesidades personales de los educadores, diseñando itinerarios formativos; incluyendo temas específicos y de actualidad que respondan a necesidades actuales, no únicamente cuestiones generales. Es necesario dedicar de forma periódica un tiempo a la formación permanente.

En la actualidad, la formación del educador se orienta hacia la formación humana, pedagógica, técnica y sociocomunitaria. Según Petrus (1994:60): La formación *humana* garantiza la madurez personal, *el saber*, y el *saber ser* del educador social. La formación *pedagógica* asegurará el *saber* y garantizará una racionalidad educativa al *saber hacer* a través de las distintas intervenciones. La formación *técnica* garantizará *el saber hacer* y completará la formación pedagógica. La formación *sociocomunitaria* será garantía de una correcta ubicación del educador en el entorno social en que le corresponde intervenir.

En síntesis, el saber, el saber ser y el saber hacer son necesarios en el desempeño de una profesión orientada al desarrollo humano.

Como pilares curriculares en la formación del educador social se pueden mencionar: el *psicopedagógico* y *sociopedagógico*, que aportan el contenido de la formación pedagógico social; el *jurídico*, que establece el marco legal de la intervención; el *técnico* (deficiencias, inadaptación, animación juvenil y tiempo libre, animación sociocultural) y el *"prácticum"*, que constituye el eje vertebrador teoría-práctica.

Por su parte, Marcon (1994:45) hace referencia a una formación cuádruple desde la perspectiva europea:

– *Orientación polivalente*, abarcando campos de intervención específicos además

de campos generales, como la prevención. La polivalencia pretende una formación inicial de base del educador social que le permita orientarse en diversas situaciones de trabajo.

- *Orientación polivalente específica*. Generalmente, se separa mediante especialidades la formación en el campo de los servicios de ayuda social, de los de la animación social.
- *Formación unitaria*, con tendencias variadas en los diferentes países: en el área británica el operador para los jóvenes y la comunidad se diferencia del educador social; en las áreas portuguesa e italiana la formación del educador se acerca a la del docente. En Francia, se distingue la educación especializada extraescolar de la animación.
- *Alternancia de enseñanza conceptual y técnica*, con momentos de experiencia profesional supervisada. El alumno se introduce gradualmente en situaciones de aprendizaje profesional bajo la responsabilidad de educadores diplomados.

En general, aparecen dos líneas formativas diferenciadas en los diversos países. Por una parte, modelos con tendencias especializadas (líneas formativas diferenciadas para la animación sociocultural y la educación especializada), como Francia y Bélgica; por otra, líneas de modelos formativos con tendencias polivalentes, como Italia, Portugal y España. En estos últimos existe una escasa tradición de educación social, y un mercado laboral también escaso, en comparación con el desarrollo del sistema de servicios sociales de Francia o Bélgica. Por el contrario, en estos países se dedican muchas más horas a la formación de este tipo de profesionales.

El impulso de la formación del educador social que ha supuesto la Diplomatura con la creación del colegio profesional está contribuyendo positivamente al desarrollo de esta profesión, aunque es necesario el tiempo para lograr un mayor reconocimiento social.

Título de Licenciado en Pedagogía Social

Como señalamos anteriormente, el Consejo de Universidades no consideró conveniente aprobar el título de Licenciado en Pedagogía Social al no prestar atención a las peticiones formuladas por los profesores de la Universidad española. No obstante, en el Congreso de Educación Social, celebrado en Madrid en 1998, se puso de relieve la importancia de crear una Licenciatura en Pedagogía Social en los siguientes términos: «La necesidad de que sean atendidas adecuadamente determinadas tareas y funciones en los ámbitos laborales de la educación y del trabajo social que requieren una formación de nivel 5 según la clasificación de la Comunidad Europea, parece aconsejar la creación de un profesional licenciado con un perfil adaptado a ese campo laboral. A esta licenciatura podrán acceder directamente desde las Diplomaturas de Educación Social y de Trabajo Social, sin descartar el acceso desde otras licenciaturas con las adaptaciones curriculares pertinentes».

El Consejo de la CEE, en junio de 1985 definió cinco niveles de formación en Europa

tratando de establecer una correspondencia entre las cualificaciones profesionales de los Estados miembros. Estos niveles vienen determinados en función de la competencia a desempeñar y de las condiciones académicas de acceso a cada nivel:

- *El primer nivel* se refiere a trabajos de ejecución simple y de fácil y rápida adquisición. Los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas requeridas son limitadas. La formación que permite el acceso a este primer nivel es la escolaridad obligatoria, junto con cierta preparación técnica o profesional (escolar, extraescolar o laboral).
- *El segundo nivel* implica una cualificación más completa orientada al desempeño de una actividad precisa con manejo de instrumentos y técnicas relativas al ejercicio de dicha actividad, un trabajo de ejecución con posibilidades de cierta autonomía relativa a los límites de las técnicas utilizadas. La formación requerida para este nivel es la escolaridad obligatoria, la formación profesional y el desempeño de determinadas competencias.
- El *tercer nivel* hace referencia a trabajos de ejecución que implican conocimientos teóricos y autonomía respecto a funciones técnicas, tales como programación y coordinación. A este nivel se accede con la escolaridad obligatoria y una formación técnica complementaria o secundaria de tipo general o técnico.
- El *cuarto nivel* consiste en una especialización técnica con dominio de los fundamentos científicos relativos a su área y con responsabilidad de diseño en programación de áreas, gestión y administración. El acceso a este nivel exige una formación secundaria (general o técnico-profesional) y una formación técnica post-secundaria.
- En el *quinto nivel* se sitúa el ejercicio de una actividad profesional con plena autonomía y dominio de sus fundamentos científicos. Se accede a este nivel con formación secundaria general o profesional y una formación superior.

Los primeros niveles de formación los cubren, en su inmensa mayoría, las titulaciones que ofrecen las Escuelas de Animación y Tiempo Libre, instancias no formales de educación, siendo los niveles III y IV de formación, en los que se centra la educación de carácter institucional y formal como puede ser el Técnico de Animación Sociocultural (TASOC) y la Diplomatura Universitaria en Educación Social.

Los programas de formación universitaria de los educadores sociales requieren una estrecha *colaboración* entre la Universidad, otras instituciones y empresas públicas y privadas. Por ejemplo, en la clarificación de una programación adaptada a los perfiles profesionales reales o con la realización de determinados aprendizajes teórico-prácticos con valor académico bajo la dirección de profesionales de esas mismas instituciones o empresas. De este modo se lograría, con más facilidad, la conexión teoría-práctica. Ante esta situación, las distintas Universidades han optado por introducir esta especialidad en el segundo ciclo de Pedagogía. De este modo, se va ampliando el arco de posibilidades

de la Pedagogía, al no limitarla sólo al campo escolar sino abrirla también al sociolaboral.

La Universidad de Barcelona ha introducido un título propio de Licenciado en Pedagogía Social que imparte desde el curso 2000-2001. El MEC había dejado esta posibilidad a la autonomía de las Universidades que pueden ofertar diversas especialidades como: educación de adultos, animación sociocultural, pedagogía laboral y educación especializada.

La Universidad de Barcelona, al crear el título de Licenciado en Pedagogía Social, elaboró un informe académico, social y profesional en el que se justifica la creación del título en el que puede leerse: «La actual ubicación de la Pedagogía Social en la licenciatura generalista crea ciertas disfunciones, así como algunas limitaciones profesionales respecto a las demandas explicitadas por la Administración, contratando a los pedagogos sociales. En otras palabras, el amplio crecimiento y demanda de pedagogos sociales por parte de instituciones públicas y privadas hacen recomendable ofertar unas enseñanzas universitarias que respondan con más precisión a los ámbitos de intervención de la Pedagogía Social, respecto a los cuales las Administraciones tienen responsabilidades y competencias como consecuencia de:

- La mejora de la calidad de vida de los ciudadanos en un Estado de Bienestar.
- Problemas y carencias sociales que llevan a las diferentes formas de inadaptación y marginación social que han de ser abordadas desde diferentes estrategias sociales.
- Las exigencias sociales y educativas derivadas de los planteamientos de políticas sociales aplicadas a la nueva situación de la Unión Europea.
- Las intervenciones educativas como recursos para superar ciertos problemas personales y sociales derivados de los actuales desequilibrios sociales (violencia, drogadicción, inmigración, etc.).
- La pedagogía social como un recurso para conseguir la resocialización de diferentes sectores de la población, principalmente aquellos que están privados de un correcto soporte familiar o que, por problemas de disocialización, están privados de libertad en las instituciones penitenciarias.
- La planificación y el desarrollo de programas de educación permanente y de educación de adultos en la perspectiva no sólo de enseñanza sino también de un enfoque socializador.
- La necesidad de desarrollar programas de educación preventiva frente al maltrato infantil, programas de educación para la salud, pedagogía hospitalaria, etc.
- La atención educativa a la gente mayor y al desarrollo de programas de gerontología social que den soporte al cada día más numeroso sector de población que lo compone.
- La creciente demanda de programas de desarrollo comunitario y de intervenciones de pedagogía comunitaria.

– La importancia del ocio y del tiempo libre como recursos educativos y como eficaces instrumentos de mejora de la convivencia social».

Se señala que: "La entrada en vigor del Acta Única Europea y la posibilidad de un intercambio profesional entre los diferentes países europeos, aconseja dar una solución satisfactoria a estos problemas". La idea de una Europa históricamente compartida, nos sumerge en una multitud de argumentaciones contradictorias, porque no se trata, como en el pasado, de controlar las luchas dinásticas o de distribuir nuevas hegemonías, por ejemplo, sino de la asunción de una historia común con vistas a *un proyecto común*.

Los *cinco grandes objetivos* que habrían de regir la futura cooperación entre los Ministerios de Educación, expresados de forma reducida, serían los siguientes:

1. Una Europa *pluricultural* (de las lenguas, de los enfoques culturales en los sistemas educativos).
2. Una Europa *de la movilidad* (libre circulación de personas e ideas).
3. Una Europa *de la formación* (enseñanza de calidad, atención al fracaso escolar).
4. Una Europa *de las competencias* (mejora de la calidad de la enseñanza básica, mejor preparación profesional, desarrollo de todos los sectores educativos vitales para los retos europeos, adaptación a los cambios tecnológicos).
5. Una Europa *abierta al mundo* (solidaridad con los países en desarrollo, colaboración con las organizaciones internacionales).

Para conseguir este modelo europeo es totalmente necesario e imprescindible el desarrollo de la Educación Social que queda plasmado en el documento de creación del título de Licenciado en Pedagogía Social, puesto en marcha por la Universidad Central de Barcelona y de las Islas Baleares. Las enseñanzas de este Graduado Superior han quedado adscritas a la Facultad de Pedagogía (ver figura 5.1 y cuadro nº 22).

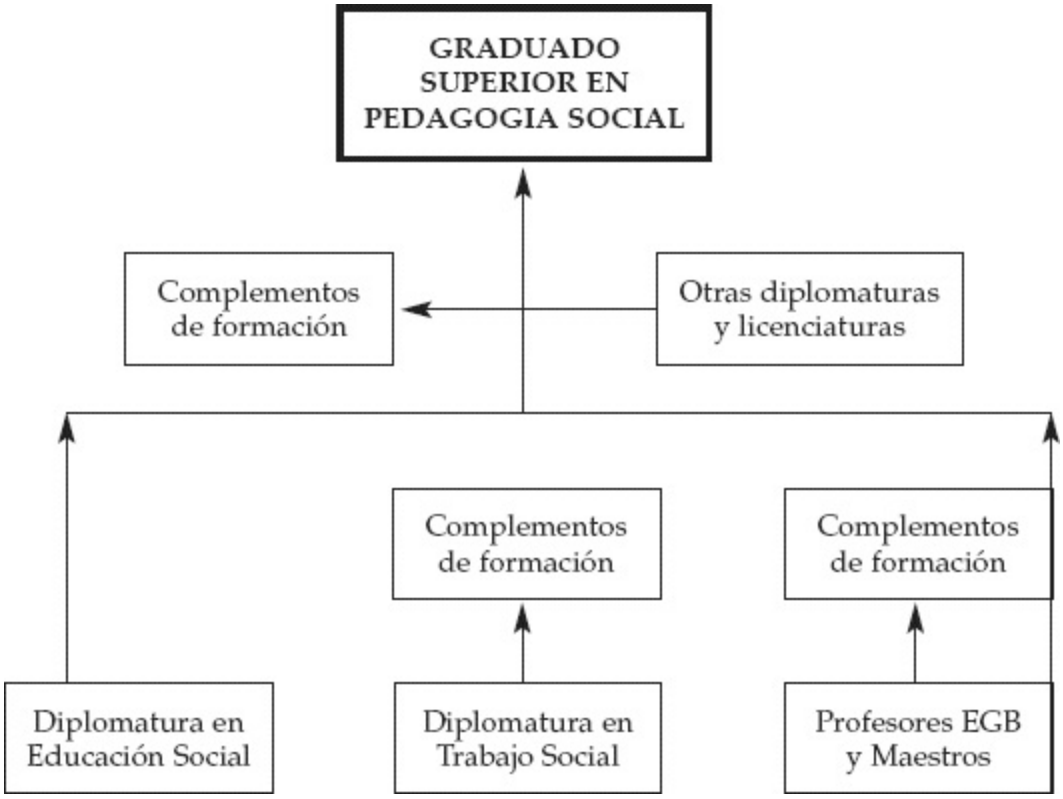


Figura 5.1

Cuadro nº 22. GRADUADO EN PEDAGOGÍA SOCIAL	
Asignaturas obligatorias	**Créditos**
– Pedagogía Social	9
– Planificación de los servicios y programas sociales	6
– Organización de Instituciones y Servicios socioeducativos	6
– Asesoramiento de instituciones y programas sociales	6
– Evaluación de programas y conductas sociales	6
– Economía de la educación	6
– Pedagogía gerontológica	6
– Animación Sociocultural y Pedagogía del ocio	6
– Formación e inserción ocupacional	6
– Pedagogía de la inadaptación social	9
– Educación de personas adultas	6
– Violencia y conflicto social	6
– Prácticum	12
– Trabajo de fin de carrera	9
Asignaturas optativas	**Créditos**
– La ciudad educadora	6

– Educación ambiental	6
– Gestión cultural	6
– Pedagogía de la comunicación	6
– Educación para la convivencia	6

Impulso de la Pedagogía Social en la Universidad

En la Universidad española se ha establecido la especialidad de Pedagogía Social en diversas facultades de Educación, a la que los alumnos pueden optar. Existen también programas de doctorado que se ocupan de profundizar en alguno de los ámbitos de la Pedagogía Social y han proliferado cursos de experto y masters sobre aspectos relacionados con esta temática. Estos cursos intentan responder a la demanda de formación y especialización que necesita el campo social desde la perspectiva socioeducativa.

Es conveniente reseñar, también, la existencia de cátedras y de titularidades en diversas Universidades que, en el momento actual, se han ido incrementando debido al gran número de alumnos de Educación Social.

En los planes de estudio de las diferentes Universidades se ha insertado la materia de Historia de la Educación Social, tanto en el título de Educación Social como el de Pedagogía. Constituye una nueva disciplina académica que ha suscitado un gran interés en la comunidad científica, lo que está impulsando diversas investigaciones, aunque este ámbito del conocimiento ha sido poco estudiado hasta la fecha. Las aportaciones efectuadas en los últimos años auguran un futuro prometedor que, sin duda, ha de contribuir a enriquecer el conocimiento, así como a una comprensión más precisa de las políticas sociales contemporáneas. Se ha trabajado principalmente en el ámbito de la infancia y de la educación de adultos desde diversas ópticas, y en la historia de la educación de las mujeres; además están emergiendo trabajos desde otras perspectivas de la educación social.

Así, poco a poco, la Pedagogía Social se va constituyendo como una ciencia nueva e institucionalizando en la Universidad española, con un campo de investigación con límites definidos, con teorías generales y con conocimientos contrastados y aceptados por la comunidad científica. Al mismo tiempo, cada vez existe una mayor demanda de formación de profesionales en este ámbito, con el fin de atender a las necesidades socioeducativas, en continuo crecimiento, que, a la vez, contribuyan a un mayor desarrollo de esta disciplina científica.

En nuestra apreciación, uno de los factores o situaciones que ha tenido un peso específico a lo largo del desarrollo concreto de la Pedagogía Social y que ha propiciado favorablemente la aparición y el desarrollo de las disciplinas socio-pedagógicas, que desde ese ámbito se han impulsado, ha sido *la democratización de la vida política y social española.* Con ella se ha institucionalizado una política social que tiene su expresión más significativa en la construcción, con todas las contradicciones y

limitaciones conocidas, del Estado de Bienestar; en la aparición y extensión de los Servicios Sociales; en la generalización del sistema de atención pública de salud; en el desarrollo de la legislación sobre estos campos de trabajo y acción socioeducativa.

En la figura 5.2, podemos apreciar los diferentes títulos de nivel universitario a los que hemos hecho referencia.

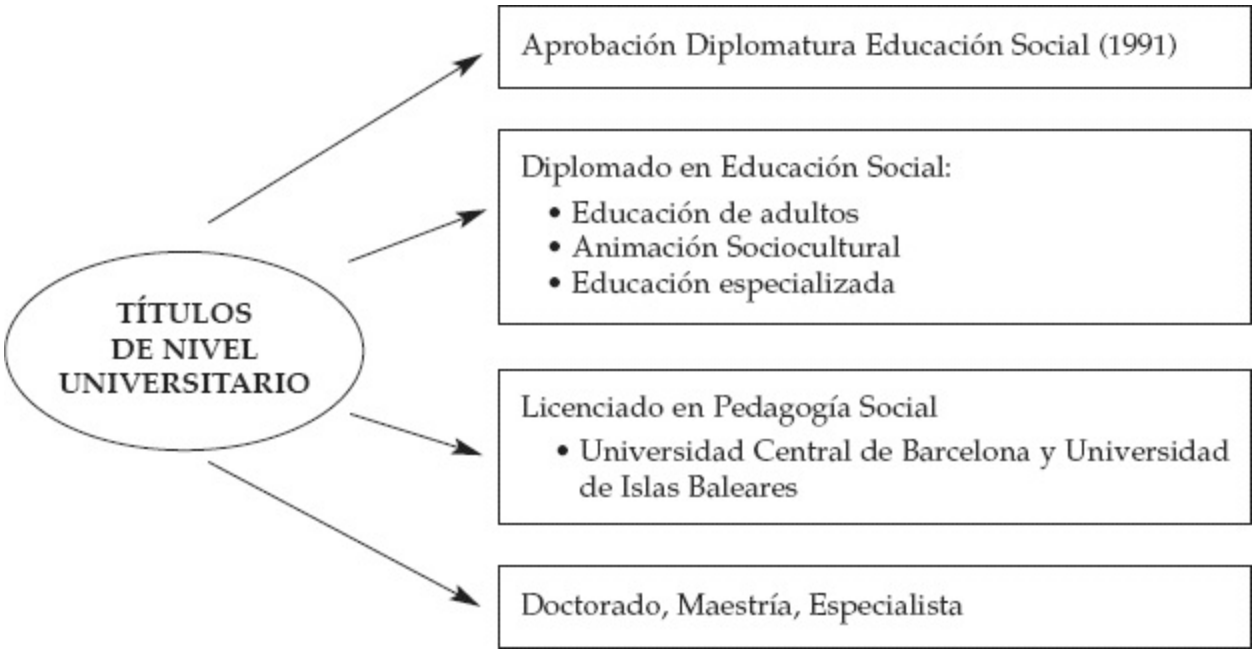


Figura 5.2

ESPACIOS PROFESIONALES DEL EDUCADOR SOCIAL Y PEDAGOGO SOCIAL

Los diplomados en Educación Social están llamados a actuar profesionalmente en campos como:

- La prevención y el tratamiento de la marginación e inadaptación infantil y juvenil: protección de menores, drogadicción, delincuencia, instituciones penitenciarias, etc.
- La animación sociocultural: formación y mantenimiento de asociaciones y acción sociocultural en instituciones.
- La educación de adultos y de la tercera edad.
- La educación sociolaboral: la inserción laboral y ocupacional de jóvenes y adultos (especialmente en desempleo) y la formación en la empresa.

Los licenciados en Pedagogía podrán actuar en los siguientes ámbitos:

- Trabajo profesional, como gestor y asesor en organizaciones públicas y privadas, tanto en el campo de la educación formal como en el de la educación no formal.

- Análisis, diseño, planificación, desarrollo y evaluación de programas educativos.
- Asesoramiento al sistema educativo en las distintas etapas: infantil, primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y universitaria.
- Educación de adultos y de personas mayores.
- Ocio y tiempo libre. Salud y medio ambiente.
- Pedagogía laboral con actuaciones específicas en el mundo del trabajo, encaminadas al descubrimiento y utilización de enfoques metodológicos ligados a la mejora de la competencia humana (innovaciones, nuevas aportaciones tecnológicas, aprendizaje abierto, etc.).
- Trabajo en organismos de política educativa: locales, autonómicos, nacionales e internacionales.
- Elaboración de materiales y juegos didácticos.
- Enseñanza e investigación.
- Formación de formadores.
- Orientación personal y profesional.

El contexto legal y administrativo del licenciado en Pedagogía (en sus especialidades reconocidas) y el Plan de Estudios que configura su formación (a través de las asignaturas troncales, obligatorias, optativas vinculadas a la especialización y el "prácticum") nos permite señalar que estos nuevos titulados llevarán a cabo su actividad profesional en aquellos centros, entidades y organizaciones de carácter formal y no formal que respondan a las necesidades educativas y formativas de la realidad social inmediata, en sus distintos niveles y modalidades. En consecuencia, estos futuros licenciados intervendrán, entre otros, en los siguientes tipos de instituciones:

- *Servicios comunitarios de la Administración estatal* que desarrollan programas y actividades de asesoramiento e información académico-profesional respaldados por Ministerios concretos: Educación y Cultura (dirección de centros educativos), Asuntos Sociales (asesoramiento e intervención), Trabajo (inserción y reinserción laboral), Justicia (ámbito penitenciario) y Sanidad y Consumo.
- *Servicios comunitarios de la Administración autonómica* que desarrollan programas y actividades de asesoramiento y captación académico-profesional (educación de adultos, ocio y tiempo libre; tercera edad, drogadicción, marginación; deficiencias sociales, personales y profesionales; medio ambiente; inserción; inmigrantes…).
- *Servicios comunitarios de la Administración local* (Ayuntamientos) que desarrollan programas y actividades de asesoramiento y formación académico-profesional (educación de adultos, ocio y tiempo libre; tercera edad, drogadicción, marginación; deficiencias sociales, personales y profesionales; medio ambiente; inserción; inmigrantes…).

– *Oficinas de empleo*, tanto públicas como privadas, que elaboran programas formativos de inserción y reinserción laboral.
– *Centros educativos públicos y privados* (concertados o no), que desarrollan labores de dirección y gestión de recursos económicos y humanos.
– *Organizaciones sociales de ayuda humanitaria* (Cruz Roja, Caritas, ONGs de reconocido prestigio…) que desarrollan programas educativos formativos dirigidos a minorías con deficiencias sociales, personales, de integración, etc.
– *Centros de salud, hospitales*, instituciones de atención a personas mayores, etc.
– *Departamentos de formación y recursos humanos de empresas* de diferentes sectores productivos (servicios, comercio, industria, agricultura).
– *Áreas de formación de organizaciones empresariales y sindicales* donde se desarrollen actividades de cualificación laboral.
– *Organizaciones públicas y privadas* donde se realicen programas formativos destinados a empresas sectorialmente diversificadas (consultorías, escuelas de negocios, FORCEM…).
– *Equipos interdisciplinares del sector*, que prestan apoyo técnico y humano a la escuela.

Figura 5.3

VINCULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR

Y PEDAGOGO SOCIAL

Al encontrarnos con una disciplina con un gran talante práctico, es necesario vincular el aprendizaje social con la vida. Podríamos hablar de aprendizaje por la experiencia, aprendizaje vinculado a la praxis y a la dinámica del quehacer cotidiano. No podemos olvidar que los ámbitos profesionales del educador social son muy diversos, por lo que se suele propiciar una formación de carácter general en las Facultades, en tanto que la formación específica se realiza normalmente en el ámbito del trabajo.

El término «les caquis», en francés, se utiliza como el resultado del *conocimiento experiencial*; en inglés «experiencial learning» (aprendizaje experiencial) representa las habilidades adquiridas en un aprendizaje reciente, de forma que pueda ser analizado. Ya Dewey vinculaba el aprendizaje a la acción. El aprendizaje se lleva a cabo por la experiencia y el descubrimiento; integra experiencia y teoría, observación y acción. La experiencia da a la teoría su impulso vital y su energía. De este modo, la teoría ofrece una dirección a la experiencia.

El desarrollo de la Pedagogía Social, como el de otras Ciencias Sociales, hacia la década de los sesenta, estuvo asociado a la introducción de métodos empíricos. En el ámbito profesional se fueron introduciendo métodos terapéuticos de influencia americana, como «case work», «group work» y «community work», lo que contribuyó a un cierto avance en la praxis sociopedagógica, llevando a la Pedagogía Social a relacionarse más con otras ciencias.

En el campo de la Pedagogía Social se puede apreciar un foso bastante amplio entre los que se dedican a la elaboración del conocimiento y los que lo aplican en la práctica. El debate entre teóricos y prácticos se perpetúa, alejando la Universidad de la realidad social. La situación precisa de una solución urgente, pues no podemos discurrir por caminos paralelos sin buscar puntos de encuentro. Ambas realidades se precisan y no pueden avanzar la una sin la otra. La teoría sin la aportación de la práctica se queda en una mera abstracción; la práctica sin teoría caería en la rutina. La necesidad de conjugar la teoría y la praxis es en Pedagogía Social una exigencia ineludible.

La Pedagogía Social no se puede elaborar sólo en el despacho, precisa del conocimiento de la realidad social donde se debate y se fragua su quehacer cotidiano. El educador social necesita del pedagogo social porque ambos desempeñan tareas diferentes pero complementarias. La Pedagogía Social necesita elaborar el conocimiento, muchas veces disperso, y devolverlo sistematizado al ámbito del quehacer social con el fin de comprobar y constatar en la práctica si es o no adecuado.

La práctica se convierte, de este modo, en criterio de credibilidad del conocimiento. El conocimiento práctico se traduce en nuevas teorías que se reenvían a la práctica con el fin de comprenderla mejor. De este modo la teoría trata de llegar a clarificar, comprender e ilustrar la acción social. Se produce una interacción dialéctica continua entre teoría y práctica, capaz de impulsar una nueva acción social. La práctica, el modo de ejercer una profesión, es decir, la cualificación de la acción social, es la encargada de abrir nuevos

caminos de profesionalización. Este camino nos permite evitar las discusiones metodológicas y teóricas, cuanto no ideológicas, que muchas veces sólo contribuyen al debate sobre el tema pero poco al avance de la Pedagogía Social. La vía empírica ayuda a conocer en qué consiste, de hecho, la disciplina, y ofrece interrogantes concretos para la reflexión teórico-práctica, en la línea de buscar el fundamento de la actividad y de profundizar en el camino de nuevas perspectivas profesionales. Podríamos indicar que la vía práctica se presenta, en este sentido, fructífera como plataforma impulsora de conocimientos.

Desde la vía práctica, el objeto y contenido de la Pedagogía Social viene determinado por sus ámbitos de intervención. Aunque el ámbito de trabajo del educador social es muy amplio, se ha globalizado en torno a tres ejes: la Animación Sociocultural, la Educación Especializada y la Educación de Adultos:

1. Ámbito de la *Animación Sociocultural*: Animación Sociocultural propiamente dicha, gestión cultural, animación del tiempo libre, animación comunitaria, animación rural, etc.
2. Ámbito de la *Educación de Adultos:* Educación básica de adultos y formación ocupacional
3. Ámbito de *Educación Especializada:* Servicio de Atención Primaria, servicios sociales en medio abierto, servicio de atención domiciliaria, etc.

En resumen, el educador social realiza tres tipos de acción-social: primaria, secundaria y terciaria:

- Con población normalizada, con población en riesgo y con población inadaptada o marginada.
- En instituciones y equipamientos que pueden ser abiertos, semiabiertos y cerrados.
- En Centros de medio abierto o instituciones y con programas públicos o privados.

El campo profesional del educador social no tiene demasiada tradición y hasta hace muy poco tiempo no tenía reconocimiento académico universitario. Por ello, es importante acudir al argumento práctico, es decir, a lo que hacen los educadores sociales y los pedagogos sociales: las múltiples tareas y demandas a las que dan respuesta contribuirán, sin lugar a dudas, a un reconocimiento profesional más claro.

La vía empírica de diferenciación disciplinar, es decir, lo que hacen los pedagogos y educadores sociales, se muestra fecunda al poner de relieve cómo los diferentes profesionales comparten significados en común. Así, se va construyendo el conocimiento práctico y se va contrastando con la realidad para verificar su valía. Este conocimiento práctico nos lleva continuamente a la reconceptualización en esta dialéctica teoría-praxis. De este modo, la teoría no tiene un fin en sí misma, sino que se orienta a la mejor comprensión de la práctica para clarificar la acción social a realizar.

1 Número monográfico de la Revista Bordón (1985), nº 257 dedicado a la Pedagogía Social. Quintana Cabanas, J.M. (1986), coordina la obra: *Fundamentos de Animación Sociocultural*; Madrid: Narcea. Marín Ibáñez, R. y Pérez Serrano, G. (1986), coordinan la obra *La Pedagogía Social en la Universidad. Realidad y Prospectiva*; Madrid: UNED. Martín González, M. T. y Pérez Serrano, G. (1987), publican una obra sobre *Animación Sociocultural* (dos volúmenes). Madrid: UNED. Etxeberría, F. (1989): *Pedagogía Social y Educación no escolar*. San Sebastián: Universidad del País Vasco. Costa, M. y López, E. (1991): *Manual para el educador social* (dos volúmenes). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Sáez Carreras, J. (1993), coordina la obra *El educador social*. Murcia: Universidad. Fermoso, P. (1994), publica un Manual de *Pedagogía Social*. Barcelona: Herder. Muñoz Sedano, A (1994): *El Educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular. Petrus, A. (1997) coordina una publicación conjunta sobre *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel. Trilla, J. (1998) coordina una publicación titulada *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel. Sarramona, J, Vázquez, G y Colom, A (1998): *Educación no formal*: Barcelona: Ariel. Ortega Esteban, J. (1999) aborda el tema de la *Educación Social especializada y Pedagogía Social especializada*. Barcelona: Ariel. Parcerisa, A (1999) *Didáctica en la Educación Social*. Barcelona: Grao. Pérez Serrano, G. (2000) coordina una obra titulada: *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea. Lebrero, P., Montoya, M. Y Quintana, J.M. (2001), publican *Pedagogía Social*. Madrid: UNED.

2 El estudio se centró expresamente en los títulos de Diplomado en Educación Social y Licenciado en Pedagogía Social:

«Se considera acertada la denominación del título de Diplomado en Educación Social, aunque no coincide con lo más frecuente en Europa —denominación de Pedagogo Social—. Para el título de Licenciatura (nivel más científico) se prefiere unánimemente el de Licenciado en Pedagogía Social, claramente homologable con los estudios, por ejemplo de las Universidades alemanas.

Se considera imprescindible, de acuerdo con los currícula europeos, para dar consistencia a la Diplomatura, las materias de Pedagogía Social (dimensión aplicada), Pedagogía de la Inadaptación y legislación pedagógico-social.

Se ha pretendido armonizar la necesidad de unos conocimientos fundamentales necesarios, junto al núcleo esencial y más específico de la formación del educador social especializado y orientado a la praxis».

6

El método heurístico en Educación. Vía analítica de diferenciación disciplinar

LA TERCERA VÍA a la que vamos a hacer referencia es la analítica, o momento en el que nos preguntamos: «¿Qué dicta la razón?». Esta vía nos lleva a la reflexión epistemológica, al terreno de la crítica hermenéutica que, tomando como referencia la vía histórica y la pragmática, ayuda a concretar y delimitar la identidad de la Pedagogía Social como disciplina científica.

Su objetivo consiste en demostrar que el saber está dotado de una consistencia científica, lo cual no quiere decir que sea completo ni que esté encerrado en sí mismo. Esta vía puede considerarse como de reflexión-crítica por la que el saber va alcanzando su estatuto científico. Posibilita el paso de la constatación de lo que se está haciendo en la intervención pedagógico-social a la configuración de modelos descriptivo-normativos de interrelación teoría-praxis sociopedagógica.

Del mismo modo, hace referencia a la *dimensión epistemológica y metateórica* de constitución de la Pedagogía Social. La fundamentación analítica de la disciplina, pues no puede construirse en el vacío, se apoya en las dos anteriormente mencionadas.

Conviene estudiar lo que se entiende por Pedagogía Social tanto desde la dimensión teórica como disciplinar. Desde una perspectiva metateórica veremos las relaciones y conexiones que existen entre las teorías y los objetos que se estudian, teniendo siempre en cuenta su vinculación con la práctica.

Los profesionales dedicados a velar por la Pedagogía Social, han puesto énfasis en legitimar su estatuto científico desde diferentes vías de acercamiento a la realidad. Tal saber es valorado como área de conocimiento, pero, en este caso, también como un espacio curricular que va a contribuir, con la enseñanza de ese conocimiento, a la formación y capacitación de los profesionales de la Educación Social.

Desde hace unas décadas se han realizado grandes esfuerzos por definir, clarificar y precisar el espacio disciplinar de la Pedagogía Social, ocupado en las décadas de los setenta, e incluso ochenta, por otra disciplina: la Sociología de la Educación. Las

Universidades optaban por una u otra materia como si se tratase de ámbitos disciplinares equiparables. Esto contribuyó a crear cierta confusión que todavía padecemos. En la actualidad se realizan esfuerzos en nuestro país para recuperar el talante pedagógico y normativo de la Pedagogía frente al sociológico y descriptivo de la Sociología de la Educación.

A través de esta vía, con las aportaciones desde diversos paradigmas que nos proporcionan visiones diferentes y complementarias para interpretar la realidad educativa y social, se pueden ir consolidando las bases para una verdadera disciplina, que a la vez nos proporciona alternativas y soluciones diversas. Todos buscamos dar una respuesta satisfactoria a necesidades múltiples sin acabar de encontrar el camino para abordar la acción educativosocial con calidad. La Pedagogía Social, tanto en su dimensión de disciplina científico-pedagógica, como en su dimensión de praxis sociopedagógica, tiene como objetivo común la realidad de la intervención pedagógico-social o socioeducativa.

Para acercarse a esta vía de diferenciación en el análisis de toda disciplina, como subraya Belth, conviene diferenciar la *perspectiva histórica* (estudio de los modelos y métodos que han sido utilizados y que han conducido a tal disciplina al estado en que se encuentra) y la *perspectiva analítica* (estudio de la consistencia y justificación de la relación entre los modelos, métodos, objetivos y conclusiones de la disciplina).

Es preciso reconocer, sin embargo, que las disciplinas no admiten definiciones permanentes sino que evolucionan de manera continua en el transcurso del tiempo con un carácter abierto, en el debate continuo del discurrir entre la teoría y la práctica, el ser y el hacer. Todas las ciencias se hallan en un proceso de devenir. La ciencia, como ya indicaba Popper, «es provisional para siempre», no debe nunca renunciar a alcanzar nuevas metas.

Intentar clarificar lo que se entiende por Pedagogía Social por la vía analítica puede considerarse difícil, agrio y espinoso, pero es un camino prometedor para ir clarificando su estatuto científico.

Al acercarnos a través de su consideración desde diferentes perspectivas paradigmáticas, presentamos, tan sólo, unas breves pinceladas sobre el tema, con el fin de profundizar en la perspectiva analítica de la Pedagogía Social, pues en el discurrir del tiempo los diferentes paradigmas han acercado sus posiciones, si bien todavía perviven escuelas y representantes de las tendencias más diversas.

Existe una gran preocupación teórica por llegar a clarificar y definir con mayor precisión el estatuto epistemológico de la Pedagogía Social. Los que nos ocupamos de este campo del conocimiento somos conscientes de la importancia que tiene superar etapas y contribuir a una clarificación tanto teórica como metodológica. Es necesario llegar a elaborar un discurso coherente acerca de esta disciplina tanto en su dimensión teórica como práctica, sin olvidar el debate teoría-praxis en el ámbito que nos ocupa, que se configura como uno de los aspectos más interesantes sobre los diferentes modos de acercarse a la realidad social y educativa.

Se pone de relieve que el educador social se orienta hacia el ámbito de la educación no formal. Los otros aspectos enumerados son modalidades que especifican esta educación. Esta indefinición conceptual y de perfil profesional incide en el campo de la investigación, aspecto al que debemos prestar una especial atención.

En este capítulo se abordan diversos aspectos relacionados con el método, tanto en su dimensión heurística como de intervención. Se presenta, en primer lugar, una reflexión general acerca del método y, de un modo más concreto, sus aplicaciones a la investigación socioeducativa. Se dedica otro capítulo a estudiar el debate existente en torno a los diferentes paradigmas y su aportación al ámbito del conocimiento que nos ocupa. Finalmente, desde la perspectiva práctica de la Educación Social, en su dimensión de intervención, se desarrollan los pasos que implican la elaboración de proyectos sociales en los aspectos de diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y prospectiva.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE MÉTODO

La investigación en educación no se halla exenta de controversias, dado que existe una gran variedad de perspectivas en las que se sitúan las diferentes líneas de investigación, debido fundamentalmente a que definen o seleccionan desde ópticas muy diversas. Es decir, prestan atención a diferentes aspectos de los procesos educativos y los fenómenos objeto de estudio se analizan e interpretan de forma plural.

La palabra método proviene de dos vocablos griegos, «*meta*», a lo largo de, junto a, en pos de, y «*odos*», que se traduce por camino. Etimológicamente, método significa el *camino para conseguir algo*, la vía que conduce a un fin determinado o, también, el ir a lo largo del buen camino. El Diccionario de la Lengua Española define el método como: «el modo de decir o hacer con orden una cosa».

Para Ferrater (1971:198) método significa literalmente: «el hecho de seguir un camino, persecución, esto es, investigación, pero investigación con un plan prefijado con unas reglas determinadas y aptas para conducir al fin propuesto».

El camino implica una situación móvil. Según Ortega (1952), supone una «*situación de tránsito*» hacia una meta determinada. En el camino pueden existir momentos en los que no se vea claro hacia dónde dirigirse. Ocurre con frecuencia en cualquier investigación, se inicia un camino que se va clarificando en el proceso mismo. Como diría el poeta, «se hace camino al andar».

En todo caminar existen dificultades no siempre fáciles de prever al elaborar un proyecto, sin embargo, como indica Ortega (1952:174), «solamente cuando se superan las dificultades que han ocasionado la interrupción de la marcha hacia la meta, tras denodados esfuerzos, habremos alcanzado de nuevo el "poros", la salida, que recorrida sucesivas veces termina por convertirse en un "odos", es decir, el camino idóneo para la búsqueda de un fin concreto».

Para Bochenski (1973:28), método es «la forma y manera de proceder en cualquier dominio, es decir, de ordenar la actividad y ordenarla a un fin».

Según Cencillo y Rodríguez (1968:125) se trata de «un modo ordenado y controlado de proceder en materias complejas, cuyo tratamiento se expone a confusiones y a pasos en falso».

Por su parte, Bunge (1980) y Sierra Bravo (1984) creen que el método sirve como instrumento para alcanzar los fines de la investigación. Su carácter regular, explícito, repetible, racional, ordenado y objetivo para lograr algo, establece el camino que la investigación ha de seguir para alcanzar su fin.

Van Dalen y Meyer (1981:42) califican al método como «poderosa y útil antorcha que nos puede alumbrar el camino en la búsqueda de nuevos conocimientos».

Ander-Egg (1987:125), sin embargo, lo entiende como «el camino a seguir mediante una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados de antemano de manera voluntaria y reflexiva, para alcanzar un determinado fin que puede ser material o conceptual».

Desde la antigüedad se viene utilizando, como sinónimo de método, procedimiento. Esto significa la acción de proceder y más concretamente, «*proceder conforme a un conjunto de normas*» que regulan el desarrollo de las distintas fases o pasos y trámites de un proceso.

Reigeluth (1983:343) entiende el procedimiento como «un conjunto de acciones que pretenden lograr un fin» y manifiesta que «conocer un procedimiento implica saber cómo hacer algo».

Puede afirmarse, pues, que el método es un camino a utilizar cuantas veces se quiera en situaciones más o menos parecidas. Descartes (1968:25), en una reedición de sus obras, indica como notas específicas del proceder con método: «La facilidad, la economía y la concentración, son algunas de las principales ventajas del proceder metódico». Afirma, en suma, que el método es «le chemin à suivre pour arriver a la verité dans les sciences». El método es, por lo tanto, la vía ordenada para la consecución de unos objetivos o, también, para llegar a la verdad de las ciencias.

Bochenski (1973:28) señala que «*para cada orden de cosas puede haber una metodología*». Clasifica los métodos en dos grandes grupos: los que versan sobre la *técnica física* y los que se ocupan de las *ciencias del espíritu*. En esta ocasión sólo nos ocupamos de los métodos de pensamiento que, a su vez, presentan una doble vertiente, la teoría y la práctica. Como indica este mismo autor: «La vertiente práctica se ordena siempre directamente hacia algo que puede hacer el que piensa; se quiere lograr un saber, pero sólo un saber sobre cómo se puede hacer esto o lo otro. El pensamiento teórico, por el contrario, no persigue tal cosa: se ordena siempre a los contenidos que pudiera aprender, totalmente al margen de si estos contenidos pueden ser de utilidad o no. Esta metodología y solamente ésta, es una parte de la lógica: la metodología general del pensamiento científico».

El cuadro nº 23 recoge los rasgos con los que los diferentes autores califican al método.

Cuadro nº 23. RASGOS QUE DEFINEN EL MÉTODO, SEGÚN DIFERENTES AUTORES

	Ander-Egg	Bochenski	Bunge	Cencillo	Dicc. Lengua	Ferrater Mora	Ortega y Gasset	Pacios	Reigeluth	Sierra Bravo	Van Dalen y Meyer
Forma y manera de proceder		X	X	X							
Modo ordenado		X	X		X		X	X		X	
Seguir un camino planificado	X	X	X		X	X	X			X	
Situación de tránsito	X						X				
Saber cómo hacer algo				X				X	X		
Búsqueda de nuevos conocimientos Generalidades		X					X				X

De lo indicado se desprende que el método se ha entendido de diversos modos y formas. De hecho, siempre ha existido y existe, lo que se denomina el *uso y abuso del método*. Así, no es de extrañar que, a fuerza de ser empleado para todo (lo que le incumbe de derecho y con lo que se le relaciona de hecho), pueda ser sustituido por términos tan dispares como: plan, esquema, guión, forma, proceso, técnica, sistema, estrategia, evento, destreza, patrón, comportamiento, texto, modo, procedimiento, modelo, etc., por citar sólo los más frecuentes usos. Este hecho bien podría significar una enorme riqueza de matices, dado su complejo significado, mas no parece ser el caso, salvando, como es lógico, la complejidad del concepto. Ahora bien, existe una serie de rasgos en los que la mayoría de los autores coinciden a la hora de caracterizar el método. Son los siguientes:

- La idea más destacada —que aparece prácticamente en todos los autores consultados— es la de «*orden*», «*ordenación en el objeto al cual se aplica*», «*forma y manera de proceder ordenado*».
- Asimismo, conviene resaltar la idea de «*meta*», que presupone que el hombre es capaz de proponerse «*fines*», así como de comprender la relación entre los distintos medios para el logro de lo que se pretende alcanzar con un proceso de

ordenación de los medios hacia la consecución de los fines.

En síntesis, podemos subrayar en el método varias ideas: *Meta*, propósito o fin que se conoce de antemano y se desea lograr (puede ser muy variado en su carácter: teórico, práctico, estimativo…); *orden* para la consecución de un fin al que se tiende (ya Descartes indicaba que *tota methodus consistit in ordine*); *elementos diversos* que intervienen siempre como soporte material del mismo (definiciones, divisiones, distintos tipos de razonamiento…); *generalidad* por contraposición a la «receta», que sólo vale para un caso concreto y determinado.

La palabra método es polivalente, se aplica en diversos ámbitos de la actividad humana, pero básicamente hace referencia a la forma y orden de proceder en una determinada tarea. Sería algo así (en el terreno científico) como una «*brújula*», un sistema de orientación en el tránsito de los caminos que es preciso seguir para obtener certezas. Es una garantía.

En suma, el método no es el conocimiento propiamente dicho, sino un eficaz recurso ordenado al servicio del pensar, un camino hacia el conocimiento, hacia la obtención del saber. Se distingue de cualquier otro procedimiento cuyo fin no sea el saber mismo.

HITOS EN EL DESARROLLO DEL MÉTODO

Presentamos, de forma breve, algunos hitos significativos en el desarrollo del método a lo largo de la historia, con el fin de ofrecer unas pinceladas que muestren más claramente su evolución. No es nuestra intención recordar la totalidad de los métodos que se han empleado en el acontecer de la historia para acercarse al conocimiento de la verdad. Sin embargo, creemos que puede resultar interesante hacer brevemente alusión a los principales métodos, dada la incidencia que han tenido y que, algunos de ellos, siguen teniendo en el momento actual.

Precursores

En el siglo V a.C. los pensadores del momento, los *sofistas*, fueron los artífices del cambio educativo innovador que exigía la época con vistas a entender la democracia, destacaron por su eficacia para lograr la *kalokagathia* (unión de la belleza, fuerza física, valor y armonía espiritual), que entrañaba, asimismo, el arte de persuadir con la palabra.

En la Grecia clásica, Sócrates tuvo en común con los sofistas el interés por los problemas del hombre, haciendo suyo el lema de «conócete a ti mismo», con preferencia a otro tipo de problemas cosmológicos. Los métodos socráticos atenderán al reto de enseñar la virtud. La *ironía* como primer paso para el aprendizaje, hace reconocer la propia ignorancia para dar paso a la *mayéutica* o fase constructiva (de dentro-afuera), una vez se halle la mente despejada de falsas creencias o persuasiones.

Por su parte, Platón alimentó la línea socrática desarrollando las «estrategias de indagación», en la creencia de que la semilla del conocimiento se encuentra dentro del ser

humano. Lo importante es llegar a descubrir la verdad que llevamos dentro.

Sócrates y Platón utilizaron la «mayéutica» y la «dialéctica» en pugna contra los sofistas. Estos debates constituyen el inicio del desarrollo del método en el intento de búsqueda de la verdad. En estos autores la dimensión heurística y didáctica se combinan armónicamente, dado que se investiga en el mismo proceso de enseñar. En la ironía socrática, en la relación con sus conciudadanos y en el agudo y penetrante *diálogo platónico* sobre diversos temas, se fusionan la investigación y la enseñanza, el método heurístico y el docente.

La figura de Aristóteles desempeña un hito crucial en la historia del pensamiento. A él le debemos el *Organon*, instrumento del pensar de la ciencia. Destaca como métodos del pensamiento el *análisis* y la *síntesis*, la *deducción* y la *inducción* y, en general, las leyes lógicas del pensar que se encierran en el enorme edificio de la lógica.

En el *legado romano*, los métodos se revisten de un carácter *utilitario* y *pragmático*. Se despojan del ideal griego para centrarse en el desarrollo de las destrezas del «buen orador» y del «buen ciudadano».

En la Edad Media el ideal hacia el que se tiende es la formación del ciudadano como *súbdito fiel* al Estado y con una *visión teocéntrica* de la realidad.

Las primeras Universidades surgieron en esta época y se las denominó *studium generale* y, más tarde, *universitas*. Es importante destacar el tema de los «universales», que inspiran este tipo de corporaciones:

- *Lectio*, lectura de un texto acompañado de su correspondiente glosa.
- *Disputatio*, que se iniciaba en la *quaestio* o interrogantes sobre problemas no resueltos. La división de opiniones daba lugar a la *disputatio* o discusión.

El Renacimiento determina una actitud de cambio frente a la naturaleza y exalta la apasionada indagación humana. Sin embargo, como indica Abbagnano y Visalberghi (1964:280), «no había sino escasas y contradictorias indicaciones sobre cómo proceder efectivamente. Lo que hoy denominamos como neutralidad científica por entonces no existía ni siquiera en esbozo».

Desarrollo del método. De Descartes a nuestros días

En los siglos XVII y XVIII, el problema del método aparece con gran fuerza en pensadores como Newton, Descartes, Bacon, Pascal, Locke, etc. Toda la obra de Descartes (1596-1650) se halla dominada por el problema del método, que de un modo práctico conduce hacia la especulación. El método es, para este autor, un criterio único y simple de orientación que sirve al hombre en cualquier campo teórico y práctico. Sus reglas son:

- *Dudar* de todo lo no comprobado por la evidencia.
- *Ordenar* los conocimientos en dificultad creciente.

– *Revisar* enumerando sin omisiones. Con este paso se comprueban los dos anteriores.

A partir de Bacon y Descartes se cree que la ciencia tenía *un método*, una estrategia general concretada en un conjunto uniforme de pasos que se repiten y diferencian las disciplinas científicas de las que no lo son.

El programa clásico sigue considerando que el verdadero factor diferenciador de la ciencia, respecto de lo que no es, debe buscarse en la forma de proceder. Es lo que se ha denominado la ilusión del método. La crisis de la postmodernidad cuestiona y pone en entredicho la esperanza sin límites de la razón humana.

Comenio (1640) presentó como pretensión esencial en su *Didáctica Magna* la «*pansofía*». El ideal educativo consistía en que «todo el saber hay que enseñarlo a todos». Puede considerarse precedente de la teoría de la *igualdad de oportunidades*. Las características del método en Comenio se pueden reducir a organización utilitaria, integral y cíclica.

Por su parte, Pestalozzi (1746-1827) se apoyó en el principio de intuición y Fröebel (1782-1852) aportó, como principio metodológico, la actividad lúdica y el intento de acercar la enseñanza a la vida.

Dilthey (1833-1911) reaccionó contra el positivismo en su obra *Introducción a las Ciencias del Espíritu.* Para él, el método científico no es adecuado para estudiar los problemas humanos, ya que al hombre sólo se le puede comprender desde dentro. Manifiesta que es necesario diferenciar las ciencias de la naturaleza de las ciencias del espíritu, su objeto de estudio las separa.

En el *siglo XX* el problema metodológico se plantea de forma encarnizada en la guerra de los paradigmas: lo cualitativo frente a lo cuantitativo, el positivismo frente a la fenomenología. El debate sigue vigente aunque se tiende, cada vez más, hacia una integración metodológica; las fronteras permeables de principios de siglo en torno a estos temas se hacen no sólo más franqueables, sino que se postula una complementariedad, cuya riqueza puede conducir, sin lugar a dudas, a resultados más ricos y a horizontes hasta ahora insospechados en el desarrollo de la ciencia (ver cuadro nº 24).

Cuadro nº 24. HITOS EN EL DESARROLLO DEL MÉTODO

- Sofistas: Arte de persuadir con la palabra
- Sócrates: Conócete a ti mismo
- Aristóteles: *Organon* (Instrumento del pensar de la ciencia)
- Roma: Método utilitario y pragmático (buen ciudadano)
- Edad Media: Visión teocéntrica. *Lectio* y *Disputatio*
- Descartes (s. XVII): El problema del método
- Comenio (s. XVII): Método utilitario, integral y cíclico

- Pestalozzi (s.XVIII): Método intuitivo
- Dilthey: Método comprensivo
- Siglo XX: Debate de paradigmas
- Siglo XXI: Integración multidisciplinar. Multimétodo

EL PROBLEMA DEL MÉTODO

Seleccionar el método más adecuado para la consecución de los fines siempre ha presentado una serie de dificultades nada fáciles de superar, dado que la elección del método va a contribuir, sin lugar a dudas, al logro de resultados mejores o peores en función del camino, la vía y el procedimiento para el logro de los mismos. Si en todas las ciencias la elección adecuada del método juega un papel esencial, esto se hace especialmente significativo en la educación, donde tienen más importancia los procesos que los resultados, pues la educación se realiza en el proceso mismo. Es más, los resultados serán más o menos pertinentes según la atención que hayamos prestado al proceso.

En la actualidad vivimos en una sociedad eficientista que busca los resultados inmediatos, conseguidos de forma rápida y con el menor esfuerzo posible. En cambio, el mundo de la educación se juega en los procesos que, en general, son lentos y exigen una gran atención a las personas implicadas en los mismos. Por ello, los métodos a seleccionar en educación deben adecuarse a los fines que persigue.

La selección del método es, en sí misma, un problema filosófico; la metodología de investigación supone una orientación filosófica para seleccionar los procedimientos, técnicas y recursos metodológicos que, en cada caso, se consideren más adecuados.

La finalidad de la metodología consiste en ocuparse del estudio del método, es decir, el orden que debemos establecer en nuestros razonamientos para obtener la ciencia. La metodología general se ocupa de investigar los métodos utilizados en la ciencia: análisis, síntesis, deducción, inducción. La metodología especial, por su parte, se limita a un orden determinado de objetivos (matemáticos, físicos). La metodología estudia formas particulares del pensamiento. Ello no excluye, sino que supone, un estudio del método en cuanto tal método, así como el papel que juega el método en la consecución del saber.

Ya se ha dicho que el método puede concebirse como el modo de acercarse a la realidad; es vía, camino. La concepción de la realidad será la que determine el método a seguir. A lo largo de la historia, los estudios se han acercado a la realidad de modos diversos, lo que ha dado lugar a determinadas corrientes, diferentes puntos de vista e, incluso, discrepancias. Esta pluralidad de modelos y formas de acercarse a la realidad ha contribuido, sin lugar a dudas, a percibirla desde ópticas diversas y complementarias, lo que aporta una gran riqueza, a la vez que nos abre horizontes hasta ahora insospechados.

PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Kuhn critica la posibilidad de dar un fundamento último al conocimiento científico y elabora una noción de paradigma de carácter abierto; en ella los criterios de validez del conocimiento aluden al acuerdo de una comunidad científica en que la argumentación juega un papel constitutivo. Con esto se resalta el carácter relacional y consensual de los valores de verdad y validez del conocimiento científico, a la vez que se enfatiza su historicidad.

El término paradigma procede del griego *paradeigma*. Aun reconociendo que este concepto admite una pluralidad de significados, una de las definiciones nos la ofrece Kuhn (1984), al identificarlo con las realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante un cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Cuando esa comunidad se replantea su paradigma entra en crisis, lo que provoca una revolución científica y el cambio de paradigma.

Sin embargo, Lakatos (1974) opina que los diferentes paradigmas no compiten entre sí, sino que se complementan, tienden a coexistir. Alvira (1982) recogiendo las ideas expuestas por Kuhn, identifica el paradigma con aquel conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por una comunidad científica, que lleva implícita una metodología apropiada. Por tanto, el paradigma "viene a representar un esquema de actuación, percepción y comprensión de la realidad, por un grupo de científicos que tienen en común una serie de pautas de comportamiento similar en su escala de valores y creencias".

Entendemos por *visión del mundo* o *estructura mental* el conjunto de los marcos conceptuales aceptados por un individuo o un grupo, y utilizados por ellos en el ejercicio diario de sus pensamientos y de sus actividades, algo en cuya formación es obvio que tiene un importante papel el equipamiento de ideas recibidas y de prejuicios adquiridos a través de la educación familiar y social.

La dicotomía entre los enfoques paradigmáticos cuantitativos y cualitativos de los años sesenta, fue origen de grandes polémicas entre los defensores de una y otra corriente. Los primeros, sólo otorgan validez científica a la investigación rigurosa y sistemática que emplea el método científico-experimental en su proceso, rechazando por poco fiables las aportaciones de la investigación cualitativa. Mientras tanto, los segundos critican su poca adaptabilidad a las situaciones de la vida real, que se aleja de los rigores y controles empleados por la metodología cuantitativa. Ante este problema se pueden plantear diversas opciones: quienes defienden la *incompatibilidad de los paradigmas*, frente a los partidarios de la *complementariedad*, o los que se inclinan por la *unidad epistemológica* con derivaciones hacia los diversos campos del saber.

Un análisis detallado de esta problemática se recoge en las obras de autores tan significativos en este campo de estudio como Koeting (1984), Soltis (1984), Lincoln y Guba (1985), Morin (1985), Shulman (1986), De Miguel (1988), Popkewitz (1988) y Martínez Miguélez (1993).

Concretamente, para Soltis (1984) la investigación educativa viene ordenada en tres líneas básicas, cada una de ellas asociada a las corrientes filosóficas del pensamiento

epistemológico de las ciencias sociales: la empírica, asociada al empirismo lógico neopositivista; la interpretativa, a la filosofía analítica y fenomenológica y la normativo-crítica, basada en la teoría crítica del marxismo.

Mientras, Popkewitz (1988) plantea la existencia de tres paradigmas: el empírico-analítico (busca la existencia de teorías legaliformes del comportamiento social); el simbólico, también denominado hermenéutico, interpretativo o cualitativo (pretende averiguar cómo la interacción humana da origen a la creación de normas y conductas reguladas por éstas) y el crítico (interesado por el desarrollo histórico de las relaciones sociales y por el papel activo del individuo).

En consecuencia, las diferentes opiniones vienen a coincidir en la identificación de tres grandes paradigmas que tratan de superar la dicotomía tradicional. Sus denominaciones son distintas; nos inclinamos por la de mayor uso, donde se distinguen: el *positivista*, el *interpretativo* y el *sociocrítico*.

No obstante, en los últimos años ha cobrado fuerza la presencia de una nueva propuesta con la denominación de paradigma orientado al *cambio*; quizá sea arriesgado, en estos momentos, presentarlo como enfoque alternativo. Incluso se formulan propuestas sobre los paradigmas postmodernistas y feministas (Colás, 2000).

En la actualidad no se suelen admitir criterios absolutos de demarcación entre los distintos paradigmas, si bien se acepta que son las comunidades científicas las que pueden validar la ciencia como tal. Para ello, deben recurrir a un determinado método que proporcionará un tipo de conocimiento válido para un contexto específico. Es decir, según el concepto de paradigma que prime en la comunidad de investigadores, los trabajos que se lleven a cabo tendrán unas características diferentes. Veamos, en detalle, los fundamentos básicos de cada una de las propuestas para tener una visión más completa y detallada sobre los mismos.

Paradigma positivista/postpositivista

También denominado cuantitativo, racionalista, empírico-analítico, etc. Tradicionalmente ha sido el dominante en la investigación en educación. Trata de adaptar el *modelo de las Ciencias Experimentales a las Ciencias Sociales.* Toma como base de sus planteamientos la corriente filosófica positivista del siglo XIX, así como los neopositivistas del XX, englobados en el Círculo de Viena y la concepción heredada de la ciencia.

Llevadas estas ideas al campo de la educación, aspira a descubrir leyes sobre los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas. El propósito de la investigación se dirige a la explicación, el control, la comprobación y la predicción de los fenómenos educativos. Para ello, actúa sobre el marco natural y externo al propio investigador. Lo que realmente le interesa es el producto final conseguido, es decir, el conocimiento observable, objetivo y cuantificable, con posibilidades de generalización.

Otras características reseñables serían su aspiración a explicar las relaciones entre las

variables, tratando de establecer proposiciones de causa-efecto que, de alguna forma, permitan realizar predicciones de futuro. Por otra parte, debe tender a fomentar la universalidad de leyes y teorías, no sujetas a contextos específicos de actuación, lo que lleva a la identificación de otra de sus características peculiares: la búsqueda de la neutralidad, o sea, la no intervención de los valores en las concepciones científicas.

El desarrollo del proceso de investigación sigue un procedimiento claramente estructurado y matizado; su propósito final es someter a prueba la teoría, a través de la verificación y la contrastación de las hipótesis formuladas, que actúan a modo de guía del proceso investigador.

Los programas de investigación positivistas tienden a unir un modelo teórico y un diseño de investigación empírico (experimental en sentido estricto). De esta forma, se parte del modelo hipotético-deductivo de la ciencia y se otorga validez a aquellas proposiciones que se fundamentan en la realidad, aspecto muy cuestionado por algunos investigadores, dada la dificultad extrema para verificar ciertos principios a partir de los hechos educativos. Además, debe añadirse la independencia que se manifiesta entre el objeto de investigación, los sujetos e instituciones educativas y el propio investigador, con lo cual se evitan influencias mutuas. Por otra parte, las cuestiones de tipo ético consideradas como extrínsecas al proceso de investigación, son controladas por mecanismos externos (códigos éticos y profesionales).

La comunicación de los resultados pone de relieve su, a veces, *escasa intencionalidad práctica*; es decir, el interés del investigador se dirige a descubrir modelos de comportamiento y explicar las relaciones manifiestas en los hechos educativos. El empleo de un *lenguaje excesivamente técnico* y con fuertes connotaciones teóricas constituye uno de los aspectos más criticados.

Según Popkewitz (1988), cabe diferenciar en esta propuesta algunos supuestos interrelacionados como:

- La existencia de teorías universales, no sujetas a contextos de actuación concretos.
- Independencia de los enunciados científicos, de los fines y valores de los sujetos.
- La visión cambiante del mundo social en sus variables más representativas.
- La definición operativa de las variables y la obtención de medidas fiables de las mismas.
- La importancia de la Estadística como ciencia instrumental de análisis e interpretación de los datos.

Desde un enfoque metodológico en su sentido estricto, debemos caracterizarlo por el control de las variables extrañas o intervinientes, la actuación sobre las variables independientes y la selección de muestras aleatorias. No obstante, dentro de estos programas tienen cabida los denominados diseños cuasi-experimentales y ex-post-facto, así como las diferentes alternativas de los estudios correlacionales y predictivos.

Este modelo ha sido muy cuestionado en los últimos años. Según De Miguel (1988), desde dos puntos de vista: el primero, que la filosofía de la ciencia ha puesto en crisis los postulados sobre los que se basa el paradigma y, en el segundo, la posibilidad real de su aplicación a las Ciencias Sociales, dado su rigor metodológico y su fuerte base estadística, lo que cuestiona su viabilidad en educación. Por ello, la literatura reciente recurre a la expresión *postpositivista*, que pretende matizar algunos de los extremismos propios del primer enfoque; así hace que la construcción del conocimiento admita una serie de matices en el desarrollo científico de las teorías. Por ello, trata de analizar la realidad desde la perspectiva de la probabilidad en las explicaciones. Entre los autores que defienden esta matización en el enfoque podemos citar a Guba y Lincoln (1994), Reichardt y Rallis (1994), Doren (1996) y Mertens (1998).

A pesar de las fuertes críticas recibidas que han cuestionado sobremanera su validez en la práctica educativa y en la mejora de la calidad de la enseñanza, estimamos que, en determinados marcos de la investigación en educación, puede ser utilizado cuando se plantean problemas en términos explicativos, si bien deben cuestionarse algunos de sus planteamientos de partida con vistas a la mejora sustancial de sus limitaciones, tal y como señalan los defensores del postpositivismo.

Paradigma interpretativo

También denominado cualitativo, fenomenológico, constructivista, inductivo, naturalista, humanista o etnográfico. En realidad, sobre él tienen cabida una serie de corrientes que presentan como *punto en común su oposición al positivismo*. Para Husén (1994) existen, como mínimo, *tres corrientes* que confluyen en este paradigma: el idealismo alemán, la filosofía fenomenológica y la filosofía crítica.

Para De la Orden (1985), la corriente cuantitativa no puede dar una respuesta adecuada a los problemas educativos. Postula un abandono de la obsesión por lo observable y mensurable, buscando la objetividad en el ámbito del significado intersubjetivo, para lo cual utiliza como criterio de evidencia el acuerdo en el contexto social ordinario.

Según Bogdan y Biklen (1982), en un breve recorrido histórico se citan las aportaciones que desde la antropología llevó a cabo F. Boas (relativismo cultural) y los estudios etnográficos desarrollados por R. Redfield, que ejerció una gran influencia sobre el modelo sociológico de Chicago. También contribuyeron a su desarrollo las aportaciones realizadas desde la Sociología de la Educación en la primera mitad del siglo XX. Estos mismos autores señalan que su finalidad general se dirige hacia *la comprensión* (*verstehen*) en situaciones particulares, del significado de las acciones y efectos educativos para las personas implicadas en la educación. Naturalmente, esta finalidad viene matizada desde la perspectiva de los distintos enfoques (etnometodología, interaccionismo simbólico, etnografía).

Según Hernández Pina (1993), los rasgos más representativos de este paradigma son:

- La vida social se genera y se mantiene tanto por las interacciones entre los sujetos como por sus comportamientos en comunidad. Es decir, las formas de vida vienen influenciadas por el contexto social.
- La conducta social no se puede explicar sin tener en cuenta las interpretaciones particulares de los sujetos, al ser en ellos más compleja y diferenciada que en otros seres vivos.
- Por tanto, el conocimiento pedagógico no es universal ni sirve para espacios y contextos indeterminados. Ello implica que las teorías son relativas, cada comunidad actúa con criterios propios que pueden evolucionar en el transcurso del tiempo.

Guba y Lincoln (1992) resaltan la consideración relativista de la naturaleza; supone que la realidad es aprehensible en forma de construcciones mentales intangibles, múltiples y construidas socialmente. Para ello se parte de la experiencia propia y local por naturaleza, y dependiente de los individuos y grupos sobre los que se trabaja. Estas construcciones así generadas pueden ser más o menos informadas, pero no se puede afirmar su verdad en sentido absoluto.

Los investigadores que siguen esta línea se centran en la descripción y comprensión de los comportamientos individuales de los sujetos, desde un análisis de la realidad contemplada en su totalidad (visión holística), matizada por la visión personal de los individuos implicados, analizando sus creencias, intenciones, motivaciones, aspectos no observables directamente ni susceptibles de investigación. Nos encontramos ante un enfoque más vinculado a cuestiones derivadas del contenido que del propio método empleado.

La posibilidad de establecer leyes y generalizaciones, siguiendo las directrices de Goetz y LeCompte (1988), radica en la *comparabilidad* y *traductibilidad*. La primera hace alusión al grado de definición y los componentes que permiten al investigador comparar sus resultados con los de otros estudios sobre la misma cuestión. La segunda analiza el grado en que los marcos teóricos, las definiciones y las técnicas de investigación son comprensibles para otros investigadores que trabajan en la misma disciplina o en otras relacionadas con ella. Es preciso demostrar, en este sentido, la existencia de regularidades y similitudes que hagan factible la comparación de los aspectos más relevantes de los fenómenos educativos (generalización analítica, Yin, 1989). En la misma línea se manifiesta Erickson (1989), al indicar que pretende alcanzar una serie de abstracciones concretas y específicas a través del estudio y la comparación de casos teóricamente significativos.

Los papeles desempeñados tanto por el investigador como por los participantes son muy variados. Al primero se le identifica con el intérprete, la persona que ayuda, aunque puede combinar este papel con el de participante. Los participantes son los informantes que facilitan el acceso al campo y los ayudantes. No obstante, se debe partir de la base de que los roles desempeñados pueden cambiar a medida que se desarrolla el estudio.

También se debe reseñar en esta propuesta los valores, que desempeñan un importante papel tanto en la planificación como en el desarrollo y la redacción del informe de la investigación. Los aspectos éticos presentan una dimensión intrínseca al propio investigador, así como la escala de valores. Dado que su finalidad se centra en generar teorías de acción, los informes deben reflejar los principios y reglas prácticas aplicables por los individuos y los grupos sociales que comparten las mismas características culturales.

Trabajos recientes en este campo resaltan la importancia del diseño en el marco interpretativo. Si bien sus consideraciones son dispares, se debe identificar con el plan de acción que permite pasar de los planteamientos iniciales a la interpretación de las respuestas individuales y grupales. Yin (1989) lo considera como un problema «lógico», no como un problema «logístico».

La opción metodológica debe englobarse en el marco general de la investigación, mientras que las propuestas pueden ser muy variadas en técnicas y procedimientos, si bien es la propia visión del investigador la que afecta a las interpretaciones de los fenómenos educativos. En este aspecto, se consideran dos grupos de criterios de calidad: la confiabilidad y la autenticidad. La validez es el ideal a conseguir sobre la base de la relación analizada entre las interpretaciones ofrecidas por el investigador y las fuentes de información. De hecho, predominan en los métodos cualitativos las entrevistas, las observaciones y el análisis de documentos.

Dado su escaso desarrollo, presenta diversas lagunas tanto en sus planteamientos epistemológicos como metodológicos. No obstante, sus logros y avances en la investigación en educación se han ido consolidando de forma progresiva hasta llegar a conformar una fructífera línea de trabajo de creciente implantación en las Facultades de Educación.

Paradigma sociocrítico

También denominado crítico, racional emancipador o tradición reconstructivista. Engloba dentro de sí aquellos enfoques de la investigación que surgen como respuesta a las corrientes positivista e interpretativa, tratando de *superar tanto el reduccionismo de la primera como el conservadurismo de la segunda*. Esta propuesta parte de la idea de que la educación no es neutral, sino que viene matizada por la ideología. Por lo tanto, la investigación tampoco puede ser neutral. En realidad, los fundamentos epistemológicos son similares al paradigma interpretativo, de ahí que para muchos autores se trate de dos variantes sobre una misma propuesta paradigmática global. Sus principios básicos toman como referencia la escuela alemana de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse). Sin embargo, es Habermas (1984) quien articuló de forma clara y coherente la historia de las ideas y la teoría crítica social.

Este enfoque pretende lograr una serie de transformaciones sociales, además de ofrecer una respuesta adecuada a determinados problemas derivados de éstas. Intenta promover movimientos de tipo político en la educación que sean capaces de analizar y

transformar las realidades prácticas de escuelas y clases concretas: la realidad se construye a partir de la interacción en un proceso dinámico donde confluyen factores políticos, sociales, económicos, culturales y personales. Así pues, entre los principios que deben guiar su actuación destacan: Conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica; orientar el conocimiento para liberar al individuo e implicar al docente a partir de la autorreflexión.

Mertens (1998), en un análisis comparativo con los anteriores, destaca como aspectos diferenciadores que perfilan sus señas de identidad, los siguientes:

- El lugar central le corresponde a las vivencias y experiencias de diversos grupos humanos, generalmente marginados (mujeres, minorías étnicas, personas con dificultades).
- Analizar las injusticias basadas en el género, raza y etnia, además de su reflejo en la incapacidad para estudiar situaciones asimétricas de relación de poder.
- Examinar los resultados de la investigación social y sus injusticias para enlazarlos con la política y la acción social.
- Recurrir al uso de la teoría emancipatoria para avanzar en la teoría de programas y la investigación próxima (programas de trabajo social, de puntos oscuros y cercanos).

Desde nuestra reflexión personal, destacan las siguientes características identificadoras de esta propuesta paradigmática:

- Defensa de una postura dialéctica en lo referente a la naturaleza del conocimiento (importancia de la ideología).
- Conocimiento orientado a la mejora del ser humano en su contexto social (visión democrática del conocimiento).
- Protagonismo principal para el sujeto, como co-partícipe de la propia investigación.
- Orientación hacia la praxis, comprensión de la realidad para mejorarla y cambiarla.
- Interés por los problemas educativos próximos al sujeto.
- Plan de actuación abierto y flexible en su desarrollo secuencial.

Los programas de investigación críticos se guían por la idea general de que algo puede ser mejorado, es decir, la práctica educativa y social que resulte problemática debe ser cambiada. El objeto de la investigación ha de negociarse entre los participantes, lo que supone tener en cuenta el importante papel que desempeñan los valores, las finalidades, los intereses, las capacidades de todo el colectivo, incluyendo al investigador.

En consecuencia, no existe tanta preocupación por la validez de los resultados; la gran mayoría la identifican con el grado de éxito del proceso que ha seguido para mejorar una determinada situación, o sea, si las acciones realizadas han conducido de forma

satisfactoria a los resultados esperados.

Siguiendo las indicaciones de Goyette y Lessard-Hébert (1988), esta opción se caracteriza por la flexibilidad metodológica; permite adoptar diferentes niveles de rigor y control. Tienen cabida desde la experimentación de campo al estudio de casos. La elección del procedimiento debe partir del proceso negociador señalado con anterioridad. La calidad de la investigación dependerá de la propia contextualización histórica (social, cultural, política, económica, étnica), además del grado de concienciación que logre en el grupo social como vía de actuación y transformación de la realidad.

La relación entre teoría y práctica aparece reflejada en la obra de Habermas (1984), que establece tres funciones mediadoras: Formación y generalización de teoremas críticos que se muestran consistentes bajo el discurso científico; organización de procesos de ilustración, donde son aplicados dichos teoremas y sometidos a prueba mediante procesos de reflexión desarrollados en el interior de los grupos a que se dirigen, y selección de las estrategias más apropiadas.

Se advierte que la teoría de la ciencia social crítica versa sobre la praxis social; se ocupa de su puesta en práctica, lo que exige la participación del investigador en la acción social. Por tanto, la colaboración activa entre las personas que trabajan en la práctica y que articulan y definen las teorías es imprescindible.

Por tanto, se constata una gran similitud con el paradigma naturalista. De hecho, la diferencia sustancial debe buscarse en el componente de tipo ideológico, encaminado a transformar la realidad, además de describirla y comprenderla, unido a la implicación directa de los profesionales en la práctica.

Paradigma orientado a la decisión y al cambio

Teniendo en cuenta que cada uno de los paradigmas propuestos anteriormente presenta múltiples posibilidades así como grandes limitaciones en el enfoque de la investigación en educación, se propone un nuevo paradigma emergente que De Miguel (1988) denomina «paradigma para el cambio». Se dirige a *la búsqueda de la comprensión de los problemas con vistas a su mejora*. En este sentido, Keeves (1988) indica que toda propuesta investigadora debe ir más allá de la creación y acumulación de conocimientos y de la mera comprensión de los hechos educativos como dimensión única; es decir, la utilización de la investigación para dar respuestas razonadas y coherentes a los problemas sociales y educativos.

El hecho de introducir el contexto de aplicación de la investigación genera esta nueva visión paradigmática que, no sólo pretende explicar conductas y fenómenos, sino que busca prioritariamente introducir cambios en la práctica educativa. En esta línea se mueven Morin (1985), Carr y Kemmis (1983). Su finalidad consiste básicamente en transformar la realidad, mientras que su fundamento filosófico se basa en la visión praxeológica del mundo. Por otra parte, la participación voluntaria de los sujetos en su desarrollo ofrece las suficientes garantías de que se generarán cambios que repercutirán de inmediato en el campo educativo.

La diferencia fundamental con las propuestas anteriores, según las aportaciones de Nisbert (1988), radica en los objetivos más que en una elección temática o metodológica. Su finalidad última sería a tomar decisiones y formular recomendaciones de cara a la acción, pero dentro de un contexto específico de actuación. Su contribución es de tipo progresivo, es decir, modifica y mejora las situaciones presentadas como problemas objeto de estudio.

Uno de los problemas básicos a resolver sería definir si nos encontramos ante un nuevo paradigma o, más bien, se trata de un enfoque diferenciado, como alternativa, que integra los paradigmas positivista y cualitativo (Bredo y Freinberg, 1982). De Miguel (1988) tampoco se decanta abiertamente por la configuración como un paradigma diferente de los anteriores. No obstante, apunta que esta propuesta puede aportar una cientificidad práctica, útil para la toma de decisiones.

Desde las concepciones abiertas y defendibles para la ciencia y el método científico, es posible aceptar la existencia de esta nueva propuesta paradigmática a partir de la filosofía de la ciencia, que toma como base la defensa de la comprensión frente a la explicación, si bien su consolidación y aceptación por la comunidad científica se estima aún prematura.

Otras notas a destacar en esta propuesta pueden ser el papel a desempeñar por el investigador, que se concibe desde la perspectiva participativa e integrado en el grupo. Además, el diseño o esquema de actuación debe ser negociado entre los participantes y el investigador, de forma que se logre un consenso integrador de los valores de la sociedad. Por tanto, la validez de la investigación vendrá determinada por el nivel de implicación de los colectivos, en la medida en que se traducen a la práctica los resultados derivados de la misma y se incorporan los cambios que repercutan sobre la mejora social y educativa.

En un desarrollo metodológico de esta opción, Nisbert (1988) señala que en este enfoque paradigmático tienen cabida preferente cuatro tipos fundamentales de investigación:

1. Estudios *tipo encuesta* (recoger información rica y variada sobre grupos de sujetos que sirva de base para la toma de decisiones).
2. Estudios *de desarrollo* (encaminados a conocer la utilidad de las políticas e innovaciones educativas).
3. Estudios *experimentales* (resolución de aspectos puntuales y conflictivos que precisan de un control riguroso).
4. Estudios *de evaluación* (valoración de decisiones tomadas en el pasado).

Dentro de esta propuesta, basada en el enfoque para el cambio, encaja plenamente la denominada investigación evaluativa, cuya actuación inmediata se dirige a la toma de decisiones y a la valoración de la eficacia de los programas educativos.

Debate sobre el positivismo y el enfoque sociocrítico

En la segunda mitad del siglo XX se encarnizó el debate entre paradigmas; especialmente entre los que defienden posturas extremas, como pueden ser el positivismo y el enfoque sociocrítico. Desde nuestra perspectiva, la educación se lleva a cabo a lo largo del proceso de formación del ser humano, por lo que precisa de la aportación de los diversos paradigmas. No obstante, la presencia de los valores es esencial en el enfoque socioeducativo, por lo que defendemos las visiones de la realidad que contemplan al sujeto desde una perspectiva holística.

Los orígenes del debate sobre el positivismo y el enfoque sociocrítico se encuentran en lo que se entiende por ciencia y su debate se remonta en el tiempo. Dilthey, en el siglo XIX, lo soslayó al consagrar el concepto de ciencias del espíritu, denominación que sirvió para clarificar ciertos problemas filosóficos y también metodológicos. Existía un intento de construir una analogía metodológica entre las ciencias del espíritu y las ciencias naturales. Este autor utiliza el concepto de ciencias del espíritu no sólo con el fin de la limitación hacia la filosofía, sino también para expresar una diferencia metodológica respecto a las ciencias naturales. Para él, el instrumento de todas las ciencias del espíritu es la hermenéutica; con ella el ser humano puede «c*omprender*» las creaciones del mundo histórico, espiritual, psíquico y social, mientras que las ciencias naturales sólo *explican*.

El investigador en las ciencias del espíritu, a diferencia del que se ocupa en las ciencias naturales, no debe limitar o eliminar sus experiencias y su relación emocional e histórica con el objeto del conocimiento. No se puede separar al ser humano como sujeto del conocimiento del objeto del mismo, porque forma parte de este mismo objeto; es decir, parte de la realidad histórica como conjunto de contextos de acción humana.

Estos contextos son simbólicos, no reguladores en el sentido de las ciencias naturales; no pueden explicarse con leyes, sino solamente comprenderse. El instrumento para la comprensión es la hermenéutica.

Debate entre Adorno y Popper

En el Congreso de Sociología alemana (Tübingen, 1961) se enfrentaron las teorías de las ciencias sociales de Adorno y Popper. Karl Popper presentó en 26 tesis su *lógica de las ciencias sociales* de una forma muy condensada. En la principal, la número seis, afirma:

- «El método, tanto de las ciencias sociales como de las ciencias naturales, consiste en experimentar intentos de soluciones para sus problemas, de los que parte. Soluciones que se proponen y se critican. Si un intento de solución no es accesible a la crítica objetiva, hay que eliminarlo como no científico, aunque quizá sólo provisionalmente».
- Si (el intento de solución) es accesible a la crítica objetiva, se intenta refutarlo; porque toda crítica consiste en intentos de refutación.
- Si nuestra crítica refuta un intento de solución, se prueba otro.

- Si (el intento de solución) se resiste a la crítica, se acepta provisionalmente; sobre todo porque es digno de ser discutido y criticado en el futuro.
- Por lo tanto, el método de la ciencia es la tentativa (o la idea) de solución, controlada por la crítica más aguda. (El método) busca su perfeccionamiento por medio del ensayo y el error (*trial and error*).
- La llamada objetividad de la ciencia consiste en la objetividad del método; eso significa, sobre todo, que ninguna teoría está libre de la crítica y de sus recursos lógicos.

Se enfrentan, así, la teoría crítica y el neopositivismo. El método fundamental es el mismo para las ciencias naturales y sociales: la falsación de la hipótesis; aunque Popper reconoce que alcanzar la objetividad es mucho más difícil en las Ciencias Sociales.

Para Adorno (1984:126) la metodología descrita es inaceptable porque «el ideal del conocimiento de la explicación unánime, simple y matemáticamente elegante, fracasa cuando el objeto mismo, es decir, la sociedad, no es unánime ni simple ni sumisa al gusto de la formación categórica, sino que es distinta de lo que el sistema categorial de la lógica discursiva espera de antemano de sus objetos». La sociedad está llena de contradicciones. Es, a la vez, racional e irracional, sistemática y frágil, transmitida a través de la conciencia.

En suma, el enfoque de la teoría crítica no es científico para Popper, porque su discurso no se mueve dentro del estrecho marco dado por la metodología neopositivista, derivada de las ciencias naturales. El racionalismo crítico de Popper no es el enfoque adecuado para la investigación de la sociedad, según Adorno, porque su formalismo categorial no corresponde al objeto de investigación.

Habermas (1984) interviene en este debate con su obra *Teoría analítica de la Ciencia y Dialéctica*, que apoya claramente la tesis de Adorno. Insiste en que el proceso de investigación pertenece a un contexto que no puede ser explicado analítico-empíricamente, sino que necesita la explicación hermenéutica. La dialéctica es, en este contexto, el intento de comprender el análisis en cada momento como parte del proceso social analizado y como su autoconciencia potencialmente crítica.

ANÁLISIS COMPARATIVO Y SOLUCIONES PROPUESTAS

Una vez analizados los fundamentos básicos de las distintas opciones paradigmáticas, debe procederse a un análisis de tipo comparativo entre las mismas. Para ello, se tendrá en cuenta las aportaciones de diferentes autores y se concluirá con nuestra propia comparación. Posteriormente el estudio se centra en las diferentes alternativas de solución que se han aportado al debate.

Según De Miguel (1988), las semejanzas y diferencias entre los paradigmas se suelen analizar en función de la finalidad de la investigación (diferencias teleológicas), la perspectiva desde la que se considera la naturaleza de la realidad analizada (diferencias

ontológicas), las relaciones entre los sujetos y el objeto; el propósito de la investigación (generalización), la naturaleza o tipo de conocimiento que aporta (epistemología) y las relaciones de los individuos-sociedad y el papel de los valores.

Uno de los estudios más completos sobre la comparación de los modelos cualitativo y cuantitativo viene recogido por Cook y Reichardt (1986) en la obra *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, si bien, como reconocen los propios autores, no necesariamente un determinado paradigma condiciona en exclusiva la elección de un método. Así pues, su propuesta comparativa se puede ver concretada en el cuadro nº 25.

La comparación clásica sobre los dos paradigmas fundamentales y aceptados por la comunidad científica, pone de manifiesto las profundas *diferencias en los aspectos epistemológicos, metodológicos y utilitarios* de estas propuestas. En esta misma línea de enfoques clásicos de comparación, García Ramos (1996) establece la comparación de los paradigmas que aparece en el cuadro nº 26.

El análisis exhaustivo centrado de forma más detallada en la utilidad práctica de las opciones y las realizaciones concretas en el campo de la educación, no sólo aporta una visión más completa de los enfoques clásicos, sino que permite identificar de forma más sencilla sus campos de adecuación en el terreno de la investigación pedagógica de los problemas relacionados con la actividad de las personas interesadas en el complejo campo de la metodología.

Cuadro nº25. COMPARACIÓN ENTRE PARADIGMAS, SEGÚN COOK Y REICHARDT (1986)

PARADIGMA CUANTITATIVO	PARADIGMA CUALITATIVO
• Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos • Positivismo lógico (busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, con escasa atención a los estados subjetivos de los individuos) • Medición controlada • Objetivo • Al margen de datos; perspectiva "desde fuera" • No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo • Orientado al resultado • Fiable: datos "sólidos" y "repetibles"	• Aboga por el empleo de los métodos cualitativos • Fenomenologismo (interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa) • Observación naturalista y sin control • Subjetivo • Próximo a los datos; perspectiva "desde dentro" • Fundamentado en la realidad, orientado a los -descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo • Orientado al proceso • Válido: datos "reales", "ricos" y "profundos"

• Generalizable: estudios de casos múltiples • Particularista • Asume una realidad estable	• No generalizable: estudios de casos aislados • Holista • Asume una realidad dinámica

No obstante, el avance de las concepciones científicas y de la propia investigación trae consigo el resurgir de nuevos enfoques, con lo cual se amplía el campo de comparación. De esta forma, Koetting (1984), tomando como punto de referencia una serie de criterios básicos, reflejados en la primera columna, establece la distinción que se puede observar en el cuadro nº 27.

En la propuesta de Koetting se puede comprobar que existe una diferenciación nítida entre el paradigma positivista, por un lado, y el interpretativo y crítico, por otro. En cambio, establecer unas distinciones tan claras y fundamentales entre el enfoque interpretativo y el crítico resulta mucho más difícil. Nos encontramos ante una cuestión de matices diferenciados más que de divergencias profundas y nos inclinamos por considerarlos dentro de una propuesta más global: el paradigma cualitativo.

A raíz de la nueva propuesta del paradigma para el cambio, Morin (1985) establece un cuadro comparativo, (cuadro nº 28) sobre la base de los criterios reflejados en la primera columna, que puede ayudar a entender este nuevo enfoque. Esta distinción, al igual que ocurría en el caso anterior, presenta una diferenciación nítida entre el paradigma positivista y el naturalista.

Cuadro nº 26. COMPARACIÓN ENTRE PARADIGMAS, SEGÚN GARCÍA RAMOS (1996)

ENFOQUES O CIRTERIOS	POSITIVISTA/CUANTITATIVO	INTERPRETATIVO/ CUALITATIVO
Adjetivos o características que lo definen	Lógico, cerrado, experimentalista, conductual, mecanicista, particularista, estático, explicativo, hipotético-deductivo, racional	Fenomenológico, abierto, naturalístico, humanístico, organístico, generalista, dinámico, descriptivo, inductivo, crítico
Conceptos usados	Réplica, operacionalización, fiabilidad, validez, hipótesis, variables, significación estadística	Significado, vida diaria, orden negociador, fines prácticos, construcción social, sentido común
Marco	Natural	Social
Orientación	Al producto	Al proceso
Nivel de análisis	Estructural	Subjetivo
	Comprobación teórica,	Desarrollo de conceptos de

Objetivos de investigación	establecer hechos, predicción, relaciones entre variables, explicación	sensibilidad, descripción de realidades múltiples, teoría subyacente, comprensión
Diseño	Estructural, formal y específico	Flexible, abierto, general, emergente
Muestra	Grande o pequeña, uso del azar, control de variables	Pequeña, no representativa
Objetivos metodológicos	Identificación de relaciones causales	Descripción general del programa y desde la perspectiva metodológica
Tipos de diseños o estudios	Diseños experimentales de campo, diseños cuasi-experimentales, diseños jerárquicos, modelos causales, estudios longitudinales, ecología escolar, estudio de poblaciones	Estudios etnográficos, observación participante, triangulación, estudio de casos, análisis de interacción, estudios de antropología cognitiva, redes sistémicas
Variables	Definidas y operacionalizadas previamente	Emergentes en el curso de la evaluación
Problemas	Control de variables, validez, obstruccionismo	Consumo de tiempo, reducción de datos, procedimientos no estandarizados, número de casos

Cuadro nº 27: DIFERENCIAS ENTRE PARADIGMAS, SEGÚN KOETTING (1984)			
PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO NATURALISTA	CRÍTICO
Finalidad de la investigación	Explicar Controlar Predecir	Comprender, interpretar (comprensión mutua y participativa)	Liberar, criticar e identificar potencial de cambio
Naturaleza de la realidad	Dado, externo, singular, tangible, fragmentable, convergente	Múltiple, holístico, divergente, Construido	Construido sobre holístico divergente
Relación sujeto-objeto	Independiente, muestral, libre de valores	Interrelacionado, relaciones influenciadas por factores subjetivos	Interrelacionado, relaciones influenciadas por fuerte compromiso para la liberación humana
Propósito: generalización	Generalizaciones libre del tiempo y contexto, leyes, explicaciones nomotéticas, deductivas, cuantitativas, centradas sobre semejanzas	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas centradas sobre diferencias	Lo mismo que el interpretativo
Explicación causal	Causas reales temporalmente precedentes o similares	Interacción de factores	Similar al interpretativo
Axiología: el papel de los valores	Libre de valores	Valores dados influyen en la selección del problema, la teoría y los métodos de análisis	Valores dados, crítica de ideologías

Ahora bien, entre el segundo y el tercero las diferencias no son tan sustanciales, aunque presentan una serie de matices en cada uno de los campos analizados que deben llevar a reflexión.

Por su parte, Mertens (1998), tomando como referencia las aportaciones de Guba y Lincoln (1994), establece la comparación explicitada en el cuadro nº 29 de la pág. 211.

Cuadro nº 28. DIFERENCIAS ENTRE PARADIGMAS, SEGÚN MORIN (1985)			
	Positivo	**Naturalista**	**Cambio**
1. Fundamento teórico	Positivista	Fenomenológico	Praxeológico
2. Finalidad de la investigación	Verificación	Descubrimiento	Cambio
3. Visión de la realidad	Única	Múltiple	Dinámica
4. Papel de los valores	Neutros	Explícitos	Integrados
5. El contexto de los fenómenos	Aislado	Esencial	Interrelacionado
6. Aproximación a la realidad	Simplificada	Holística	Interactiva
7. El estilo del investigador	Interventivo	Selectivo	Participativo
8. El esquema o diseño	Determinado	Emergente	Negociado
9. El cuadro de lugar de investigación	Laboratorio	Natural	Circunscrito al propio medio
10. Las condiciones de recopilación	Controladas	Libres	Cogestión
11. El tratamiento	Estables/invariable	Variables	Adaptables
12. La extensión sobre la realidad	Molecular	Molar	Orgánica

Propuesta de comparación

Una vez analizadas las diferentes propuestas de comparación que han planteado diversos autores, queda comprobado que en la esencia fundamental de los dos grandes paradigmas de la investigación existe un nivel de concordancia acusado. No obstante, cuando se trata de presentar nuevas opciones, las diferencias se hacen más destacables. Así pues, nuestra propuesta personal de comparación, sobre la base de los nueve criterios que consideramos básicos en todo análisis y, en coherencia, con nuestro planteamiento inicial de los comentarios descriptivos, queda establecida según el cuadro nº 30.

Cuadro nº 29. COMPARACIÓN ENTRE PARADIGMAS. MERTENS (1996)			
CREENCIAS BÁSICAS	POSITIVISTA/ POSTPOSITIVISTA	INTERPRETATIVO/ CONSTRUCTIVISTA	EMANCIPATORIO
Ontología Naturaleza de la realidad	Una realidad conocible con probabilidad	Múltiple, sociabilidad, realidades construidas	Realidades múltiples compartidas por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género
Epistemología Naturaleza del conocimiento, relación entre lo conocido y lo que puede ser conocido	Objetividad, investigación manipulativa y observación desapasionada	Enlace interactivo entre investigadores y participantes, valores explícitos, hallazgos creados	Conocimiento situado en un contexto social e histórico
Metodología Aprobada para la investigación sistemática	Principalmente cuantitativo, intervencionista, descontextualizado	Principalmente cualitativo, los factores son descritos en forma dialéctica, hermenéutica y contextual	Más énfasis en lo cualitativo (dialogante), puede usarse el diseño cuantitativo, factores contextuales e históricos relacionados con la opresión

Los análisis precedentes ponen de relieve la actualidad y viveza del debate paradigmático. Es muy posible que en un futuro no muy lejano se clarifiquen posturas. Estimamos que la base fundamental de la investigación gira en torno a dos propuestas paradigmáticas: cuantitativa y cualitativa, inclinándonos, de momento, por la inclusión de la socio-crítica en la segunda propuesta, aunque contemplando los matices diferenciadores expuestos con anterioridad; si bien, hemos de reconocer que la propuesta sobre el paradigma del cambio presenta matices específicos de gran interés y profundidad. Por lo tanto, como posibilidad de futuro se podría ir consolidando este nuevo paradigma. El tiempo y sobre todo la realización de investigaciones en estos campos, marcarán su evolución, desarrollo e implantación en el ámbito educativo.

Unidad, diversidad o complementariedad paradigmática

Las propuestas paradigmáticas anteriores han originado un profundo debate en torno a la unidad y diversidad epistemológica de la investigación en educación. De Miguel (1988), que en su justificación sigue las directrices de Morgan (1983), identifica distintos tipos de respuestas ante la propuesta de:

Cuadro nº 30. NUESTRA COMPARACIÓN DE PARADIGMAS				
CRITERIOS	POSITIVISTA/ POSTPOSITIVISTA	INTERPRETATIVO	SOCIO-CRÍTICO	DECISIÓN/ CAMBIO
Finalidad	Verificar Controlar	Comprender Describir	Liberar Criticar	Generar Cambio
Ver realidad	Unica Externa	Múltiple Holística	Construida Holística	Dinámica
Relación Sujeto/objeto	Independiente Neutral	Interrelacionada Relación subjetiva	Interrelación Compromiso	Interacción Participación
Propósito	Generalizar Explicar Cuantificar	Hipótesis de trabajo, contexto, tiempo/espacio, cualidad	Lo mismo que en el interpretativo	Producir mejoras
Diseño	Determinado	Emergente	Abierto/ Flexible	Negociado
Lugar	Laboratorio	Situación natural	Situación social	Situación medio
Condiciones	Controladas	Libres	Libres	Cogestión
Valores	Libre de valores	Dados e influyentes	Crítica ideológica	Integrados
Forma de conocimiento	Objetiva Teorías explicativas	Subjetiva Ideográfica Comprensión	Dialéctica Comprensión Reflexión, praxis	Subjetiva Comprensión Acción reflexiva

- *Supremacía*, aquellos que consideran a un paradigma superior o más apropiado que los restantes en un determinado campo de actuación.
- *Síntesis*, los que defienden la combinación de las aportaciones más valiosas de cada paradigma. Se trata de aceptar que las distintas opciones son compatibles en el análisis de la realidad.
- *Contingencia*, a partir del análisis de la realidad educativa circunscrita a un contexto determinado, aplicar el paradigma que parezca más apropiado a la situación.
- *Dialéctica*, usar las diferencias como núcleos de debate para nuevos modos de conocimiento que ayuden al avance en la investigación educativa.
- *Todo sirve*, postura radical basada en el principio de que no existe idea alguna que no contribuya a mejorar nuestro conocimiento. Desde esta perspectiva, que

entronca con las directrices de Feyerabend, se puede cuestionar si todo puede servir y aportar los mismos resultados.

Por su parte, Walker y Evers (1988) estiman adoptables tres posturas claramente diferenciadas: diversidad, complementariedad y unidad, que son las cuestiones más debatidas en la bibliografía. Veamos, aunque sea de forma breve, cada una de estas opciones.

Propuesta de la diversidad paradigmática

Se basa en la diferencia epistemológica y la incompatibilidad. Sus defensores parten de la idea de que cada uno de los paradigmas depende de la concepción de la realidad educativa, así como del modo en que se analiza. De esta forma, el investigador, para captar la mayor riqueza de esa realidad, debería utilizar metodologías diferentes y coherentes con el paradigma empleado.

Autores como Smith y Heshusius (1986), entienden que no es posible defender la compatibilidad y, en menor medida, la síntesis de las propuestas. Por ello, estiman insalvable el conflicto. Para argumentar su postura opinan que existe una realidad externa, independiente de la mente, que sirve de base al fundamento epistemológico (algo que los cualitativistas niegan).

Otra discrepancia profunda se manifiesta en el ámbito de la lógica de la justificación. En el primer caso, la verdad se define como una correspondencia de nuestras teorías con la realidad. En cambio, en el enfoque interpretativo-naturalista, la verdad es materia de acuerdo en los distintos ámbitos de actuación. Además añaden otras diferenciaciones sustantivas como la objetividad, la validez, la fiabilidad y los criterios de verdad.

Husén (1988) defiende que el enfoque cuantitativo describe la realidad tal cual es, mientras que el cualitativo la filtra a través de nuestros sentidos. En el primer caso, la verdad del conocimiento se define por las realidades existentes fuera (lo que debemos hacer es contemplar los hechos), mientras en la segunda postura la realidad se hace por lo que depende del consenso entre sus intérpretes.

Esta defensa de la verdad, matizada por la intervención de los valores, es una de las críticas más fuertes de la postura cualitativa frente a la cuantitativa. Así, Bates (1980) considera que una investigación se estima apropiada desde el punto de vista epistemológico, cuando su primera y principal meta radica en beneficio de la persona, postura defendida también por Carr y Kemmis (1988), a partir de los cuales es posible elaborar criterios diferenciados para reemplazar las nociones cuantitativas de fiabilidad y validez.

Propuesta de la complementariedad paradigmática

Partiendo de la propuesta dicotómica básica, debe reconocerse que la superación de esta polémica ha dado lugar a su complementariedad en el mejor conocimiento de los fenómenos sociales y educativos. Autores destacados en la materia, como Cook y

Reichardt (1986), hacen alusión a la flexibilidad y la adaptabilidad de los métodos a las situaciones objeto de estudio.

Como muestra de esta superación dicotómica puede servir el testimonio aportado por Campbell, quien, junto con Stanley, en los años 70 afirma: "Nos declaramos partidarios del método experimental como único medio de zanjar las disputas relativas a la práctica educativa, única forma de verificar adelantos en el campo pedagógico y único método para acumular un saber al cual puedan introducirse mejoras sin correr el peligro de que se descarten caprichosamente los conocimientos ya adquiridos a cambio de novedades de inferior calidad".

No obstante, en los años 80, Campbell afirma que la ciencia depende más bien del conocimiento cualitativo y del sentido común, aunque en el mejor de los casos incluso lo supere. Junto a Cronbach (1975), fueron de los primeros en propugnar esta complementariedad. Su justificación se basa en la complejidad de la realidad educativa, de modo que resulta prácticamente imposible analizarla desde un único paradigma.

Apel (1979) indica que intentar comprender la realidad desde la óptica cualitativa, es abarcar una forma de vida que pretende rescatar significados humanos e intencionalidades desde su estatus como simples epifenómenos en la investigación cuantitativa. Se centra, pues, en la forma de atender los fenómenos e interactuar con ellos, pero desde una óptica de complementariedad.

Como defensores de esta corriente, podemos citar entre otros a Soltis (1984), Trend (1986), Firestone (1987), Goetz y LeCompte (1984), Anguera (1985), Salomon (1991), etc. Concretamente, Soltis (1984) opina que la investigación educativa se concibe como empírica, interpretativa, normativa y crítica. Por ello, para recoger la mayor riqueza, los problemas deben abordarse desde ópticas complementarias, no desde posturas excluyentes y raquíticas.

Por su parte, Howe (1988, 1993) fundamenta su opción de la complementariedad sobre una serie de puntos básicos como los datos, el diseño, los análisis y la interpretación de los resultados. Tras una crítica a los defensores de la incompatibilidad, ofrece una vía alternativa: la investigación educativa crítica, donde se busca la explicación científico-social-técnica, más cercana al cualitativismo que al positivismo, pues toma como referencia la perspectiva de los participantes.

Para Salomon (1991) la clave está en el modo de organización de las variables, no en la postura paradigmática. Opina que su comportamiento puede estudiarse desde la vertiente analítica y la sistémica, con lo que se obtienen conocimientos distintos pero complementarios. Por lo tanto, los diferentes métodos y procedimientos empleados en la investigación, en lugar de actuar como alternativas, se complementan en el análisis y comprensión de la realidad educativa.

Propuesta de la unidad epistemológica

La excesiva preocupación por lo propio frente a lo ajeno, además de las diferentes

propuestas de categorización, han contribuido de forma apreciable a la separación paradigmática. El hecho de la escasa o nula validez científica de la propuesta cualitativa frente a la cuantitativa, al menos en sus orígenes, trajo consigo la aparición de sus propios vocablos diferenciadores.

Walker y Evers (1994) opinan que si realmente existe una diferenciación entre planteamientos y métodos científicos que lleva consigo una radical distinción epistemológica, sería conveniente tratar de analizar la integración de tales diferencias, de forma que sean coherentes y puedan compararse en sus teorías, significación y verdad. Estos mismos autores, junto a Keeves (1988) y Howe (1992), sostienen que en toda propuesta de investigación en educación subyace la unidad epistemológica, en consecuencia, un único paradigma, si bien con diversidad de métodos complementarios. Por tanto, será la finalidad de la investigación la que condicionará la elección del método más apropiado para resolver el problema.

Howe (1993), en estudios recientes, tomando como referencia la complementariedad paradigmática, sostiene la necesidad de combinar lo cualitativo y lo cuantitativo, bajo la perspectiva de la unidad epistemológica. Sus argumentos básicos se centran en que el valor de una investigación depende de la respuesta dada a las diversas cuestiones planteadas, además de defender la ubicuidad de los valores, que deben ser considerados tanto a nivel interno como social.

Síntesis de las visiones analizadas

Cabe cuestionarse si la utilización de un determinado paradigma condiciona el uso de un método determinado. No debe ser el determinante único en la elección del método, pero sí puede condicionarlo, aunque deben tenerse presentes las exigencias derivadas de la situación objeto de investigación. Por tanto, puede defenderse *la existencia de un nexo real entre paradigma y método*, pues un mismo fenómeno podrá ser objeto de análisis desde una perspectiva cuantitativa o cualitativa, dependiendo de las circunstancias especiales que puedan concurrir en un momento determinado.

En esta línea de superación de la polémica, Cook y Reichardt (1986) plantean la artificialidad del debate y lo basan en tres argumentos:

- Un paradigma no se halla ligado inherentemente a una serie de métodos.
- En el momento de elegir un método, tienen la misma importancia los atributos de un paradigma que las características del entorno de la investigación.
- Un investigador no debe adherirse de forma ciega a un paradigma u otro, sino que puede elegir una mezcla de los atributos de ambos.

Superar esta dicotomía no es tarea fácil, pues ambas líneas proceden de tradiciones singularmente diferentes desde una perspectiva histórica, derivada de la corriente filosófica defensora del positivismo lógico en la investigación empírica.

En el campo de la investigación en educación en que nos movemos, resulta más

sencilla la defensa de posturas eclécticas, pues el hecho de que una determinada propuesta investigadora sea de naturaleza holista no debe suponer su adhesión al resto de las condiciones del paradigma cualitativo. Lo mismo podría afirmarse en el caso de una propuesta de medición rigurosa, que tampoco debería asumir todos los condicionantes del modelo cuantitativo.

Así pues, el investigador o evaluador no debe estar condicionado a adherirse de forma rigurosa a un determinado método, puede elegir libremente una mezcla de los atributos de ambos paradigmas, siempre que mantenga claramente definidos los objetivos de su investigación o evaluación y cubra mejor las necesidades de la misma.

En este sentido, Eisenhart y Howe (1992) resuelven la disyuntiva epistemológica no inclinándose abiertamente por ninguna de las perspectivas. Es más, opinan que el debate paradigmático es innecesario, pues son muchos los investigadores que realizan sus trabajos sin preocuparse de estas polémicas. Así, tomando como base las «*lógicas al uso*», plantean los siguientes principios metodológicos:

- Formulación de preguntas que se fundamenten en la práctica de la educación, para seleccionar aquellos métodos de investigación que mejor se ajusten a las cuestiones planteadas.
- La aplicación sistemática de técnicas específicas de recogida de datos y de procedimientos de análisis que definen un determinado enfoque metodológico.
- La fundamentación de la investigación en conocimientos básicos creíbles, ya sean tanto sobre teorías sociales como sobre la práctica educativa.
- El garantizar las conclusiones alcanzadas. Ello implica abordar críticamente los logros y hallazgos procedentes de enfoques metodológicos alternativos.

Desde la base de estos principios metodológicos, las ventajas potenciales que nos puede reportar el empleo conjunto de los métodos cualitativos y cuantitativos serían, entre otras, el atender de forma adecuada y en las condiciones más exigentes a la diversidad de propósitos y metas de la investigación y de la evaluación. La complementariedad nos ofrece también una visión más rica de la realidad objeto de estudio, así como la posibilidad de contrastar, mediante la triangulación, informaciones recogidas a través de fuentes diversas.

También cabría establecer una distinción entre la propia naturaleza de los datos, ya sea ésta cuantitativa o cualitativa (ver cuadro nº 31).

Cuadro nº 31. COMPARACIÓN DATOS CUANTITATIVOS / DATOS CUALITATIVOS

Datos cuantitativos	Datos cualitativos
Alta estructuración Descontextualizado	Baja estructuración Contextualizado

Parcial Diferenciación parcial Adaptación, según tipos, rasgos, factores generales	Contextualizado Holístico Diferenciación total Adaptación, según necesidades específicas

Esta concepción de los datos se encuentra muy ligada a las metodologías apuntadas anteriormente, que vienen a simplificar las aportaciones de unos y otros a la investigación y a la evaluación. Estas concepciones repercutirán, con posterioridad, en los análisis de los datos más apropiados, que se comentará más adelante. Ahora bien, si tomamos en consideración la perspectiva ontológica, el dato cualitativo sería aquél que tiene un carácter intencional, lo que supone una influencia de los valores e intereses, mientras el dato cuantitativo está libre de toda influencia contextual.

Desde una aceptación razonable de las propuestas de Howe, se puede defender un reajuste mutuo de las teorías de la investigación en educación, de las lógicas más empleadas y de la práctica de esa investigación (modelo de investigación educativa crítica). Con un buen criterio, no debemos tomar como base la propia polémica del debate, sino que se deben respetar las diferentes opciones que, en un momento determinado, puede adoptar el investigador.

Para concluir este apartado, cabe cuestionarse el uso del término paradigma que el propio Kuhn denomina *matriz disciplinar*. Otros autores, como Shulman, lo utilizan indistintamente como programa, quizá con mayor similitud a las denominadas «*líneas de investigación*». En este sentido, Angulo (1991) presenta una serie de argumentos para que se recurra a términos más apropiados y lo justifica sobre la base de la propia procedencia del término (análisis histórico-epistemológico en las ciencias físicas). Se articula en torno a teorías y problemas científicos, mientras en las Ciencias Sociales predominan las posturas ideológico-morales y el reduccionismo que supone englobar en torno a unos paradigmas la multitud de supuestos, características y peculiaridades, propios de las Ciencias Sociales. Propone, como criterios básicos de diferenciación en la investigación en educación, los siguientes: ideología, concepción del poder y finalidad de la actividad.

En cambio, Bolívar (1995) prefiere recurrir a la expresión *tradición*, cuyos fundamentos se basan en la filosofía hermenéutica de Gadamer (interpretación de los hechos desde tradiciones históricas de pensamiento), la revitalización del concepto por diferentes autores contemporáneos y la idea de la tradición de investigación defendida por Laudan (1977).

El análisis de la compleja realidad educativa debe partir de unos presupuestos teóricos que están en la base de la comprensión e interpretación de los fenómenos en el marco de la actuación inmediata. Además, debemos ser conscientes de los sesgos profesionales y de enfoque, que pueden conducir a forzar los datos para obtener aquello que realmente se desea en detrimento de lo que los hechos ciertamente manifiestan. El objetivo

fundamental debe ser seguir avanzando en el desarrollo teórico y práctico de la investigación, para que contribuya de forma decisiva a la mejora de la calidad de la educación.

Podría concluirse este debate con una referencia a Poincaré cuando afirma que "mientras los científicos investigan, los sociólogos debaten sobre los métodos". Esperemos que esta situación no sea transferible al campo de la educación.

¿EN QUÉ CONSISTE LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA?

Al unir el término socioeducativo a la investigación, estamos presuponiendo que añade alguna diferencia. Las cuestiones sobre la naturaleza de la investigación educativa, (Carr, 1996:107), no versan sobre las numerosas formas de interpretar convencionalmente esta tarea, sino que exigen poner de manifiesto las características distintivas de esta actividad. Se pueden mencionar entre ellos: en primer lugar, las actividades humanas sólo pueden caracterizarse adecuadamente con referencia al fin último por el que se emprenden, y una determinada práctica de investigación sólo puede entenderse como una práctica de esa actividad atendiendo a la aportación que supone para ese fin; en segundo lugar, el objetivo general que caracteriza cualquier actividad humana es teórico y práctico, dependiendo de que pretenda descubrir algo o modificarlo.

La investigación educativa, por su propia naturaleza, se orienta a la resolución de problemas con fines prácticos; como cualquier otro tipo de investigación está interesada en indagar, investigar y resolver problemas. No obstante, la investigación en el ámbito socioeducativo hace referencia a una serie de características que la diferencian de otro tipo de investigación, por lo que presenta algunas connotaciones específicas (Pérez Serrano, 1997):

- *Complejidad. Visión dinámica de la realidad*. La complejidad no significa sólo la amplitud del objeto que hay que investigar, sino también la interacción de diversas fuentes donde las relaciones pueden ser múltiples y no se captan de inmediato; por ello, la investigación se presenta como una forma de enseñar a ver, a desenmascarar la realidad. De este modo, ayuda a penetrar más allá de las apariencias, a hacer visible lo invisible, a descubrir la geografía de lo invisible.
- *Vinculada a la práctica* en los diferentes ámbitos del trabajo socioeducativo, se interesa por los problemas relacionados con la práctica y el modo de resolverlos, al tiempo que se avanza en comprensión y se descubren las condiciones sociales en las que vienen envueltos. Este tipo de investigación relacionado con la acción, aporta una gran riqueza, a la vez que nuevas dimensiones, para la consideración de los problemas, partiendo de la óptica de quien los vive.
- *Orientada al cambio y a la transformación social*. Esta modalidad de investigación tiene como meta principal el cambio social, la resolución de problemáticas sociales. Por ello, no puede limitarse a la mera descripción o explicación de la realidad. Así, el investigador comprometido debe mostrar su actitud crítica frente a la realidad, denunciando posibles desajustes o desfases en el curso de la misma. La investigación y el investigador tienen el papel de desvelar horizontes, iluminar caminos e iniciar posibles vías de acción.
- *Reflexión sobre la praxis. Función «bisagra»*. La investigación socioeducativa debe orientar, a la vez que ayudar, a sistematizar el trabajo de cada día y las razones por las que se actúa, observando y verificando los planes para llevar a

cabo las tareas. De igual forma, replantea la unión entre los procesos de investigación y de acción educativa. El proceso metodológico es un proceso continuo que recoge la función *bisagra* de investigación-acción, acción-reflexión; es decir, una acción realista, seguida siempre de una reflexión autocrítica y una evaluación de los resultados. Como indicaba Lewin: «No queremos acción sin investigación, ni investigación sin acción».

- *Participación crítica de los implicados*. Conviene que los participantes se impliquen en la discusión de la investigación, en sus objetivos, principios, procedimientos y tareas. De este modo, se puede lograr un proceso dialéctico de formación-acción permanente para reflexionar de modo crítico sobre las acciones cotidianas. Es más, a lo largo del proceso investigador se aprende a leer la realidad y a uno mismo desde otras ópticas y dimensiones.
- *Creadora de conocimiento*. La investigación en el campo social no renuncia a crear conocimiento, lo que plantea el tema de cómo la práctica responde a cierta racionalidad, proporciona ayuda para sistematizar, organizar y cualificar el ámbito del trabajo. La práctica puede ser cuestionadora, productora de conocimiento, más allá del mero lugar de aplicación de la teoría.
- *Utilidad*. Una de las ideas-fuerza que caracteriza la acción social y educativa es la aspiración de que la investigación sirva «para algo», para mejorar la práctica. En la investigación orientada a la resolución de problemas, la nota que le caracteriza es la utilidad.

La educación no es, en sí, una actividad teórica, sino práctica cuyo objetivo consiste en modificar de forma deseable a quienes se educa. El fin distintivo de la investigación educativa, consiste no sólo en resolver problemas prácticos sino en preparar a las personas para ser capaces de prevenirlos.

Los métodos de investigación en educación se configuran como un conjunto ordenado de principios y de reglas tendentes a dirigir sistemáticamente la investigación a la búsqueda de la verdad científica, fundamento y origen de las ciencias. Así pues, deben estudiarse los métodos, los procedimientos, las técnicas, además de comprender científicamente los fenómenos para intervenir sobre los problemas de carácter social y educativo (Medina Rubio, 1997).

Concretando, la investigación socioeducativa es un proceso sistemático de carácter social, en el cual diversos grupos transforman de manera simultánea los conocimientos que tienen de la realidad y sus propias formas de actuar con respecto a ésta. Este tipo de investigación, por su propia naturaleza, se orienta a la resolución de problemas con fines prácticos.

Como cualquier otra modalidad de investigación, ésta se interesa en indagar, investigar y resolver problemas. Difiere de la investigación teórica en el sentido de que los problemas socioeducativos a los que se dirige son siempre prácticos en busca de soluciones. Normalmente, no se resuelven como en la investigación teórica, con el

descubrimiento de un nuevo conocimiento. Suponen acción e implicación, son problemas sobre qué hacer, la solución sólo se encuentra «haciendo algo».

Investigación vinculada al contexto

La investigación no puede concebirse aislada del contexto socioeconómico y político. El dominio de diferentes métodos y técnicas sin una auténtica proyección social carece de sentido, dado que la investigación va unida a las condiciones sociales en las que surge, se desarrolla y se aplican sus resultados.

En la investigación social se ha prestado atención al análisis de la realidad, pero convendría afinar los procedimientos y las técnicas utilizadas para realizar estos análisis. Estudiar el contexto ayudará a profundizar y comprender mejor los problemas y necesidades que se deben resolver.

Los condicionamientos sociales, políticos e ideológicos imponen determinadas características a la práctica profesional. Se manifiestan en la selección de los problemas de investigación, del marco teórico y de los métodos y técnicas que se utilizan, así como en el análisis e interpretación de los resultados y en el tipo de soluciones que se proponen.

El investigador social no debe investigar sólo para obtener más conocimiento y de mayor calidad, elemento imprescindible en cualquier investigación, sino que debe adoptar una postura crítica y de compromiso y dedicar su valioso tiempo a mejorar algún problema concreto que precise solución. El investigador social no puede dejar de lado *el potencial crítico y de compromiso* orientado a contribuir, aunque sea en una proporción muy pequeña, a la mejora y a la transformación de la realidad objeto de estudio.

La práctica social concreta aporta, por un lado, la base del conocimiento y, por otro, el criterio de verdad y de contraste de nuestras representaciones teóricas, y es ocasión privilegiada para transformar la realidad. Nuestras reflexiones teóricas necesitan siempre el contraste de la práctica. En este sentido, indicaba Feuerbach: «Es en la práctica donde el hombre demuestra la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento».

El investigador en el ámbito social de la educación no sólo debe reflexionar sobre los problemas existentes sino, como subraya Max Weber, llegar a una conciencia social interpretativa, a la «*verstehen*» o comprensión del significado de las formas particulares de vida social, por medio de la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las formas de actuar de los individuos. Si la investigación utiliza la metodología cualitativa, ésta debe realizar una depurada y rigurosa descripción contextual del tema, conducta o situación con el fin de captar la realidad siempre compleja. Prestar atención a la *descripción contextual* es una característica en la que están de acuerdo casi todos los autores. Lo que puede introducir matices diversos es precisamente la forma de abordarla.

Desde la realidad concreta en la que se encuentre el investigador social, debe ser agente de cambio, capaz de proponer alternativas de mejora sin descansar en lo ya

conseguido, abrir nuevos horizontes que posibiliten una vida más digna a las personas a las que se orientan sus esfuerzos. Para lograrlo, como ya indicara Rojas (1971), se requiere conocer las leyes que rigen el desarrollo social. Aquí la investigación juega un papel de trascendental importancia, al proporcionar no sólo un conocimiento empírico de la realidad social para resolver problemas y necesidades inmediatas, sino facilitar la comprensión y explicación científica de los procesos sociales en su devenir histórico para poder influir en su transformación.

Es necesario plantearnos el reto de hacer crecer el saber en educación, enriquecer el conocimiento del sentido común con la reflexión sobre la acción y la investigación sobre los aspectos que nos ocupan y preocupan en nuestra vida cotidiana.

Problemas metodológicos. Consideraciones generales

La investigación en las Ciencias Sociales y Humanas en la segunda mitad del siglo XX se ha caracterizado por la polémica en torno a los paradigmas y su incidencia en los métodos y en el análisis de la información. Este debate ha tenido una gran repercusión en la investigación socioeducativa.

Se presentan a continuación, algunas consideraciones generales acerca de los tipos de investigación y la polémica sobre los paradigmas, haciendo especial hincapié en la perspectiva cualitativa. Se subraya la necesidad de trabajar con un enfoque plurimetodológico, que ofrece muchas posibilidades en el campo social. Finaliza este apartado con una reflexión sobre la peculiaridad de la investigación en educación y el proceso para llevarla a cabo.

La investigación en cualquier ámbito del conocimiento pretende encontrar respuestas a los problemas que el ser humano se plantea y lograr hallazgos significativos que aumenten su acervo de conocimientos. Debe seguir diferentes etapas lógicas, es decir, un método científico.

La investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales plantea como finalidad la *descripción, explicación y predicción* de los fenómenos. En consecuencia, describir, explicar y predecir son los tres cometidos más importantes de los que se ocupa. Un estudio que pretenda sólo conocer las relaciones y aspectos de los fenómenos que suceden en la sociedad será *descriptivo*. Su objetivo central consistirá en obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema o situación, jerarquizar los problemas, conocer las variables que se asocian, etc. Si el estudio tiene por finalidad integrar diversas teorías sociales para explicar e interpretar hechos tales como tensiones, conflictos, movimientos sociales, situará la investigación en un segundo nivel de la ciencia, la *explicación.* Cuando, además de describir y explicar los fenómenos, se requiere lograr una predicción, las Ciencias Sociales cuentan con la posibilidad de conformar un modelo simulable o manejar un diseño experimental para *predecir* probabilísticamente los fenómenos. Su finalidad principal consiste en determinar las causas de los fenómenos y establecer predicciones sobre los procesos sociales.

En educación es necesario tener en cuenta el carácter *prescriptivo* con el fin de

indicar normas de actuación, caminos de solución, así como líneas de intervención y de mejora. No podemos olvidar que la persona se va construyendo día a día y será aquello en lo que va transformándose a través de su esfuerzo diario, a través del desarrollo de sus posibilidades.

Debe tenerse en cuenta el objeto sobre el que opera la investigación. En las Ciencias de la Educación, Medina Rubio (1997:272) menciona que ese objeto presenta una doble dimensión fundada en la propia naturaleza del fenómeno. Éste, además de ser, *vale*. Además de una *existencia*, pretende ser *valioso* para el hombre. La educación aspira no solamente a ser sino a *ser lo que debe ser*.

Existencia y justificación son dimensiones distintas de la teoría y realidad educativas, pero al tiempo complicadas, como facetas esenciales de un mismo fenómeno. La comprensión científica del fenómeno educativo exige, por ello, la concurrencia de caminos que conducen a la unidad. Existencia y justificación se proyectan como dos categorías metódicas inseparables, aunque no confundibles, de la Ciencia de la Educación.

7

La Pedagogía Social desde los diferentes paradigmas

EL PROBLEMA del método en las Ciencias Sociales es complejo. Es preciso investigar para clasificarlo. Si el concepto está claro, se abrirán caminos, como al igual que si existe mucha agua se creará el cauce; no existen métodos asépticos ni neutrales en educación.

La Pedagogía Social se enmarca en las ciencias humano-sociales de carácter pedagógico. Por ello, precisa de métodos y técnicas que contribuyan al desarrollo del conocimiento mientras se aborda su carácter científico. Por otro lado, se trata de una ciencia práctica, por lo que precisa de una metodología de la acción e intervención, orientada a la resolución de problemas.

Nos encontramos ante una disciplina bifronte: por un lado, se ocupa del desarrollo de nuevos conocimientos, por lo que se hablaría de la metodología de investigación en Pedagogía Social y, por otro, trata de la metodología de la acción social o la intervención socioeducativa. La Pedagogía Social, como ciencia teórico-práctica, está constituida desde esta doble dimensión. Precisa de una metodología orientada a la finalidad que constituye la esencia de su ser, como las dos caras que conforman una misma moneda. Surgió para ayudar a resolver problemas sociales en un contexto histórico de carencia y necesidad. Desde esta óptica, la dimensión práctica ha constituido uno de sus pilares esenciales, sin olvidar la reflexión teórica y epistemológica. Esta doble vertiente que contribuye a configurar la Pedagogía Social no conforma caminos paralelos de acción, sino que los dos se iluminan y complementan. Dado que la misión de la Pedagogía Social y de la Educación Social es interactuar y complementarse, puede considerarse pertinente recordar aquí una frase que pronunció un hombre ligado a la Institución Libre de Enseñanza, Azcárate: «La teoría que no es práctica, no es teoría, es utopía. La práctica que no es teoría, no es práctica, es rutina».

Presentamos en ese capítulo la metodología de investigación de la Pedagogía Social mientras que en el próximo veremos la vertiente de acción e intervención social.

PERSPECTIVAS Y POLÉMICA SOBRE LOS PARADIGMAS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Hacemos referencia a los paradigmas como plataformas conceptuales, «estructuras de racionalidad», «marcas de referencia» que inspiran diversos modos de acercamiento a la educación; en ellos se basan diversas corrientes, tendencias y orientaciones pedagógicas. Son estructuras de racionalidad desde las que se generan orientaciones diferentes, métodos y técnicas, líneas de investigación y evaluación desde diferentes perspectivas de la realidad. En los paradigmas es muy importante la relación de interdependencia entre teorías, métodos y objeto. Son «asideros» que permiten organizar, de modo amplio, diversos elementos, métodos, teorías y puntos de vista múltiples con el fin de darles sistematización y explicación. Ante la sensación de «caos total» en la producción de conocimiento educativo, en el que se ha llegado a pensar que todo es producto de un sistema de trabajo y de investigación liviana, los paradigmas pueden ayudar a sistematizar el conocimiento y, desde esta óptica, vertebrar ese conocimiento disperso bajo una determinada visión de la realidad. Puede considerarse tan sólo como una herramienta que permite organizar el conocimiento, otorgándole sentido y significado. Contribuye a explicar de dónde parten y hacia dónde se orientan los productos elaborados por el conocimiento.

Llegados aquí, surge la pregunta: ¿en qué sentido y dirección han sucedido las diferentes concepciones paradigmáticas en la construcción de la Pedagogía Social? Varios autores han estudiado el tema: Radl (1984), Sáez y Hernández (1989), Sáez (1997), Pérez Serrano (1994, 2000), etc. En esta ocasión, tan solo, se analizan los paradigmas desde la mirada de la Pedagogía Social.

Diversos autores coinciden en afirmar que la Pedagogía Social se ha construido desde diferentes perspectivas y enfoques teóricos. De esta forma, existen diversidad de ámbitos de estudio que constituyen un problema serio para elaborar una única teoría de la Pedagogía Social que, en todo caso, no sería la teoría de un campo, sino una metateoría científica, que abarcaría todas las tareas y todos los aspectos. Radl (1984) alude a tres posiciones teóricas y metateóricas preponderantes: la posición del racionalismo crítico, la posición de la emancipación crítica y la posición del materialismo histórico.

Sáez (1997) hace alusión a lo que cita como: la orientación tecnológica, la orientación interpretativa y la orientación crítica.

Con el fin de simplificar, se abordarán tan sólo los aspectos más significativos de cada una de ellas desde la óptica de la Pedagogía Social. Seguiremos la clasificación del profesor Sáez, considerando que la orientación denominada por Radl como posición del materialismo histórico puede subsumirse, desde una cierta perspectiva, en la orientación crítica.

Se presenta, a continuación, el debate paradigmático desde la mirada de la Pedagogía Social considerando que una de las aportaciones de Kuhn fue, precisamente, introducir la dimensión social para explicar las condiciones en las que se realizan cambios de las

teorías científicas a la luz de la investigación histórica. Esto le lleva a afirmar que en los procesos científicos tienen lugar tanto los factores teóricos como los sociales e ideológicos.

La visión que presentan del concepto, objeto y método de la Pedagogía Social difiere considerablemente de un paradigma a otro. Cada uno presenta su perspectiva de la realidad con aportaciones de interés en la materia que nos ocupa. La Pedagogía Social requiere la aportación de los diferentes paradigmas y la integración de perspectivas, pues los problemas a los que debe enfrentarse precisan aportaciones plurales que permiten una visión más completa de la realidad objeto de estudio. Los paradigmas están al servicio de la ciencia y, en ningún caso, un determinado ámbito del conocimiento debe reducirse a la utilización de un solo paradigma. La Pedagogía Social, por su índole teórico-práctica, debe desarrollar vínculos cada vez más estrechos entre lo que concierne a la investigación y a la intervención desde la finalidad que persigue. Analizaremos las aportaciones realizadas por pedagogos sociales desde la óptica de los diferentes paradigmas, prestando especial atención a la perspectiva cualitativa ya que, desde esta vertiente, se han realizado las aportaciones más significativas.

Perspectiva cualitativa

La polémica en torno al debate paradigmático va perdiendo vigor en nuestros días. Se ha caído en la trampa de adoptar un tono de cierta acritud en los argumentos desde una u otra perspectiva. Esta aproximación a un debate intelectual se basa en el establecimiento de una dicotomía mutuamente excluyente y completamente falsa entre métodos cualitativos y cuantitativos. En el caso que nos ocupa, la Educación Social precisa la aportación de ambos para resolver la complejidad de los problemas que tiene planteados.

Kuhn introdujo el término *paradigma* en su obra *Estructura de las revoluciones científicas* para hacer alusión, en sentido amplio, al marco teórico sustantivo en el que se desarrolla la ciencia, aceptado comúnmente como vía de investigación. La palabra *paradigma* designa la *teoría dominante que reina en una comunidad científica en un momento determinado, en un punto del desarrollo histórico de una ciencia particular*. Viene a representar un esquema de actuación, percepción y comprensión de la realidad por un grupo de científicos que tienen en común una serie de pautas de comportamiento similar en su escala de valores y creencias.

Este autor defiende el avance de la ciencia a partir de crisis y rupturas, es decir, justifica el desarrollo de las teorías sobre la base del carácter revolucionario del progreso científico. De hecho, afirma que cuando las anomalías detectadas son reconocidas y asimiladas por los miembros más relevantes de una comunidad científica, se presentan las condiciones ideales para que se produzca un cambio de paradigma o de *matriz disciplinar* en la *comunidad científica*. Presta una gran atención al análisis de la dinámica del proceso implicado en la adquisición del conocimiento científico, que no es lineal ni acumulativo. A todo ello hay que añadir la inconmensurabilidad de los paradigmas cuyos significados vienen asociados a los contextos histórico-sociales.

El paradigma es un modo de explicación adoptado únicamente en tanto que parece lógica o empíricamente satisfactorio. Es un sistema inspirador de las metodologías de trabajo. La idea de *paradigma* fue un gran acierto y ha perdurado durante mucho tiempo, si bien produce ya hastío y cansancio. El propio Kuhn expresó sus reservas sobre la idea de los paradigmas en el ámbito las Ciencias Sociales y acabó renegando del término, que llegó a considerar como una condena hasta su muerte. En los últimos años de su vida raramente lo utilizaba (Meana, 1996). En cualquier caso, el debate acerca de los paradigmas ha dado lugar a posiciones diferentes y, a veces, enfrentadas desde una perspectiva epistemológica, pero ha contribuido, sin lugar a dudas, a enriquecer la investigación en el ámbito que nos ocupa.

Muchos autores proponen como solución una vuelta a la epistemología; estudiar las cuestiones básicas referentes al criterio de verdad, certeza y lógica de justificación del conocimiento. En suma, diferentes cuestiones que hoy tiene planteadas la filosofía de la ciencia, dado que las vías, los caminos, los métodos y los procedimientos para acceder a la búsqueda de la verdad están sufriendo una transformación profunda.

Para reflexionar sobre la investigación en educación se da la primacía a la orientación cualitativa, que introduce la noción de *comprensión e interpretación* de la realidad. La Ciencia Social, ciencia de la realidad, quiere comprender la vida que nos rodea. Es decir, el contexto cultural y el significado de sus manifestaciones, así como sus causas históricas.

En Europa la obra *Verstehen Soziologie* de Weber (1943), es piedra angular en el entendimiento del significado profundo y la significación de los comportamientos. Y también debe recordarse en EEUU a Cooley, con su *introspección simpatética*, en *The Life Study Method as Applied on Rural Social Research*.

La investigación cualitativa subraya el procedimiento hermenéutico y la comprensión de los procesos desde un enfoque naturalista. Frente a la cantidad, le interesa el caso particular, el grupo, con el fin de poder analizar y comprender la situación social, el fenómeno y la realidad en la que se enmarca. La investigación cualitativa ayuda a situarse en el *contexto* en el que ocurre el acontecimiento y permite registrar las situaciones, marcos de referencia y otros eventos, sin desgajarlos de la realidad en la que tienen lugar.

Esta investigación de carácter fenomenológico trata de entender la realidad social como la perciben las personas. Se interesa por la comprensión individual, los motivos, valores y circunstancias que subyacen en las acciones humanas. Es flexible y capaz de adaptarse a cada realidad concreta. Se caracteriza por tres aspectos fundamentales:

- Interés grande por la exploración de percepciones y actitudes, y por la comprensión del significado profundo de los acontecimientos.
- Confianza en ciertas técnicas de recogida de datos: entrevistas abiertas y semiestructuradas, observación participante y no participante y utilización de métodos adecuados.
- Predilección por el uso de la teoría de campo en vez del análisis y la codificación

de datos, y por el reconocimiento de temas troncales, la generación de hipótesis y el establecimiento de tipologías y clasificaciones.

La investigación cualitativa aplicada a la Educación Social se orienta hacia la *resolución de problemas prácticos*. Como cualquier otra investigación, se interesa en indagar, cuestionar y resolver problemas. Difiere de otro tipo de investigación en el sentido de que los problemas prácticos precisan la búsqueda de soluciones. El fin que persigue no se dirige principalmente a la *búsqueda de conocimiento*, aunque no renuncie al mismo, sino que se orienta a la transformación radical de la realidad y a la mejora de la calidad de vida. Desde los ámbitos más diversos se critica a la investigación educativa su desconexión con la práctica. Del estudio de esta desconexión percibida se desprende (De la Orden y Mafokozi, 1999): una carencia de poder de convicción de la investigación, escasa relevancia para el profesorado, baja accesibilidad a los resultados de la investigación, cierta indefinición del sistema educativo y ambigüedad de las relaciones entre el investigador y el profesional de la enseñanza.

Los problemas que debe afrontar la investigación educativa surgen principalmente de los *prácticos de la educación*. Hay que reconocer que su participación activa en la investigación es una necesidad indispensable: la práctica que se adelanta a la investigación, plantea problemas y demanda soluciones.

Trabajar con *personas peculiares y concretas* exige una atención diferenciada y peculiar. Normalmente, no encaja ningún principio general y abstracto, ni tampoco responde a las leyes científicas. El conocimiento «clínico» pretende comprender y diagnosticar los problemas concretos y específicos que se nos plantean con el fin de intervenir sobre ellos.

Orientación del raciocinio crítico (Brezinka, Rössner)

La Pedagogía Social empírico-analítica es llamada también *positivista, racionalista crítica o «neoclásica» y racional tecnológica*. Constituyó el paradigma dominante hasta la segunda mitad del s. XX. Se presenta desde un enfoque neopositivista y desde una perspectiva de neutralidad en el estudio de la conducta. Pretende modificar las actitudes y la conducta de los seres humanos. Se basa en una actividad planificada, sistemática y regulada mediante la utilización de técnicas concretas. El modelo consagrado por este paradigma es el de proceso-producto. Es preciso alcanzar la Educación Social de la manera más eficaz y eficiente en función de un producto diseñado en todo el proceso con rigor metodológico, en orden a la excelencia.

Como pedagogo significativo de esta corriente puede mencionarse a Brezinka, quien considera a la Pedagogía Social como una disciplina de las Ciencias de la Educación. La obtención del conocimiento educativo debe ser riguroso y preciso. Manifiesta en este sentido que los fenómenos educativos deben tipificarse como fenómenos objetivos, lo que conduce a estudiar las dimensiones más externas, aparentes y observables de los mismos, que, a su vez, exigen una metodología que contraste empíricamente y esté, por

tanto, exenta de contaminaciones subjetivas y personales (Brezinka, 1978).

Rössner considera que la Pedagogía Social debe ser una disciplina tecnológica que investigue relaciones causales e informe sobre medios y caminos que lleven a diversos fines, pero sin prescribir nunca los fines, la aplicación ni los medios a seguir, ya que la teoría de Pedagogía Social con estas implicaciones aún no existe. Los términos básicos de su Pedagogía Social son *socialización, comportamiento socializado, socialización asimétrica y disocialización*. Establece una relación entre la realidad y el nivel de observación. En esta dualidad es donde la teoría se hace empíricamente comprobable. Sus nociones básicas para la comprobación teórica son los conceptos del «ser humano» y «comportamiento». El fundamento de estas nociones determina el campo objetivo de la Ciencia del Trabajo Social que utiliza medidas profilácticas, correctoras y compensatorias. Dichas pautas tienen aplicación en la socialización terciaria.

La ciencia del Trabajo Social puede convertirse en una teoría general de la conducta, que sirva a las prácticas para cambiar la realidad, porque es verdaderamente una teoría tecnológica. La ciencia del Trabajo Social, para Rössner (1977:156), «es el sistema de teorías científicas, tecnologías y teorías tecnológicas sobre fenómenos, o clase de fenómenos que responden al concepto de educación terciaria». Para él, la Pedagogía Social, es una subteoría de las Ciencias de la Educación; es ciencia social que, a su vez, la considera como sociología parcial. No podemos olvidar que este modelo admite solamente los hechos empíricos verificables y constatables. Todo lo que no se pueda cuantificar queda fuera de su consideración. Desde la óptica de este paradigma, la Pedagogía Social es considerada como una ciencia inmadura o como un fragmento de una verdadera ciencia. Para llegar a constituir un saber científico habrá de ser elaborado a modo de las Ciencias Naturales.

Este paradigma presenta aspectos positivos y negativos; si bien, la complejidad que caracteriza a la Pedagogía Social es difícil de captar desde esta perspectiva, pues no se adecua al modelo neopositivista, dado que la realidad social se escapa a su consideración.

Orientación interpretativa-simbólica y hermenéutica (Nohl, Pallat, Litt, Bäumer)

Denominada con frecuencia *liberal-progresista*, esta corriente aglutina a diversas perspectivas y enfoques que se han ido generando en las Ciencias Sociales; la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico coinciden en rechazar el monismo metodológico de la orientación científiconatural. Presta gran atención al ser humano, sus valores, actitudes y sentimientos. Valora la integración y la relación comunicativa con los otros y el mundo de la vida cotidiana.

El acercamiento a la realidad no es estático y objetivo. Se accede a la misma de modo flexible y dinámico. La práctica se considera como la vía de acceso a la teoría en una interacción constante. La acción educativa se convierte, así, en un ideal orientador y en un método de la Educación Social.

Las ciencias que parten de esta orientación no están dirigidas a un interés *técnico*, sino *práctico* que exige la interacción y la comunicación no desde una perspectiva

externa, sino inherente a la propia dinámica en la que se desarrolla la vida cotidiana de los individuos. El conocimiento no se crea en abstracto, sino que es interactivo, referido a los significados de los seres humanos en interacción. Por ello, adquiere un peculiar sentido en la cultura y en la vida cotidiana del individuo, donde los sujetos viven y piensan. Desde esta perspectiva, la práctica tiene una especial significación como presupuesto de la teoría. El objeto de investigación interactiva es la elaboración de teorías, configuradas desde la práctica, no constituidas por leyes sino por reglas.

Desde una perspectiva social se busca la *comprensión* de la realidad en la que se halla inmerso el hecho, acontecimiento o situación con el fin de contextualizar la acción. Se puede llegar a ésta a través de técnicas diversas, bien sean estandarizadas de carácter objetivo o por el contrario, por procedimientos subjetivos como la observación participante, la biografía, relatos, etc. Desde esta óptica se propicia la colaboración, la comunicación y el trabajo grupal. Se intenta implicar a las personas para que colaboren en la búsqueda y construcción de su propio destino.

La influencia de Dilthey y su filosofía se deja sentir en lo que se refiere al cambio de perspectiva, de visión de la realidad desde una óptica orientada a la *comprensión* (*Verstehen*) en situaciones particulares, del significado de las acciones y efectos educativos de los sujetos implicados. En este modelo se valora la comunicación humana, el ámbito en el que se desarrolla la vida de los individuos, así como un clima que favorezca la relación interpersonal. Predomina lo ideográfico sobre lo nomotético, el sujeto como persona, por lo que se diseñan acciones personalizadas en Educación Social. Cobran relevancia los modelos de investigación-acción e investigación-acción participativa, orientados a vincular la teoría y la práctica. Potencian estrategias de acción interdisciplinar con el fin de implicar a todos los participantes en el proceso. Este paradigma aporta la comprensión del sujeto y del proceso de investigación a la vez que intenta conjugar la investigación y la acción en el desarrollo socioeducativo.

Desde la perspectiva de la Pedagogía Social, esta disciplina comenzó su andadura propiamente dicha bajo esta corriente, dado que Diesterweg y Natorp pueden considerarse sus precursores (Quintana, 1984). La Pedagogía Social recibe un gran impulso al amparo de las Ciencias del Espíritu bajo la incidencia del pensamiento de Dilthey.

Pedagogos de gran significación impulsados por esta corriente fueron Nohl, Spranger, Litt, Pallat, Bäumer, entre otros. Este grupo surgió bajo el llamado principio pedagógico comunitario, corriente sociopedagógica que propugna desarrollar el espíritu comunitario para superar los males ocasionados por el individualismo. H. Nohl, el más representativo de esta corriente; considera la «*Pedagogía Social como una práctica para la práctica*» (Nohl, 1927). El interés de este autor ante esta situación consiste en propiciar el trabajo práctico de la protección juvenil como una parte de la realidad humana mediante el método hermenéutico, fundamentándose en la realidad educativa, según Dilthey, que primaba la vida frente al análisis científico. De este modo, la Pedagogía Social recoge las ideas teóricas y el objeto teórico de la práctica; no existe sin relación con la realidad

social. La Pedagogía Social se comprende en la forma mencionada, concretando la estructura en la que se basa la práctica.

Su pedagogía se orienta sobre todo al bienestar del niño y del joven hacia un marco de valores sociales y se traduce en ideas regulativas, como madurez, competencia comunicativa, identidad emancipada, etc. La autocomprensión histórica de la Pedagogía Social de orientación hermenéutica decreta el final de una etapa y el comienzo de otra, en la cual la Pedagogía Social se entenderá como teoría crítica de la educación.

Orientación crítica (Mollenhauer, Giesecke)

Se denomina también como *social comunitaria* o *sociopolítica* y *emancipadora*. Esta orientación propugna un tipo de conocimiento dialéctico. El concepto de Teoría Crítica fue introducido por H. Horkheimer (1937) como teoría dialéctica de la sociedad. Los pioneros de esta orientación son Adorno (1971), Horkheimer (1974), Marcuse (1972) e investigadores de la Escuela de Frankfurt. En la actualidad, el representante más significativo es Habermas que desarrolla el concepto de acción comunicativa delimitándolo frente a otros conceptos de acción. Los pasos en la construcción del concepto destacan por el aumento de la fuerza de explicación en cada uno:

- *La acción teleológica* persigue alcanzar un fin como acción estratégica. Es un concepto básico de las teorías de la decisión.
- *La acción normativa* se refiere a grupos que orientan su acción en valores comunes.
- *La acción dramática* se refiere a la autorrepresentación delante de un público.
- *La acción comunicativa* se refiere a la comunicación lingüística entre sujetos capaces de hablar y actuar. El interaccionismo simbólico suele utilizar este concepto.

Cada persona que actúa comunicativamente defiende con esto, consciente o inconscientemente, las siguientes pretensiones de validez: comprensibilidad, verdad, rectitud (con relación a normas) y veracidad.

Teoría crítica

La teoría crítica no pretende el contraste de hipótesis para criticarlas o falsarlas con el fin de comprobar su grado de valoración científica, sino la emancipación humana. Se orienta a la mejora y transformación de la sociedad. Se preocupa por clarificar los elementos subyacentes en las relaciones sociales; por su compromiso con el cambio. La teoría no puede ser prescrita, sino que teoría y práctica se van contrastando y mejorando dialécticamente.

Se denomina teoría crítica por centrarse principalmente en las conexiones existentes entre educación y estructura social. Esta teoría quiere ser crítica no sólo en la construcción de la ciencia, sino también en el contexto, métodos, objetos e intereses

científicos, así como en su campo de aplicación. Pretende construir una teoría crítica también con la práctica. Sus elementos significativos son:

- Principio de la construcción dialéctica desde una perspectiva crítico-ideológica.
- Búsqueda de la liberación, emancipación y democratización. Predominio del interés crítico-emancipativo frente al epistemológico-técnico que rige en la Ciencias Sociales.
- Crítica de las estructuras de la sociedad que generan conductas desviadas e inadaptación social y delincuencia.

La Pedagogía crítica, para Quintana (1995:319), «parte de la idea de que toda práctica social concreta se inserta en una estructura de poder y de igualdad social, y de que la sociedad está dominada por una cultura hegemónica que impide percibir determinadas situaciones de injusticia y posibles caminos para una transformación social».

La relación entre teoría-praxis, para Sáez se formula, en términos generales, como sigue: «En el paradigma científico acaba siendo, como una teoría sobre la práctica, en el hermenéutico son teorías construidas desde la práctica. Pero ni una ni otra son teorías para transformar la práctica», aspecto que defiende el paradigma crítico.

La práctica educativa es una construcción en la que coinciden hermeneutas y críticos, pero no se trata de un proceso libre y voluntario, sin trabas ni condiciones. Para los críticos, la educación, como práctica social, es una construcción mediatizada por la realidad sociocultural en la que la práctica se recrea.

Tesis básicas de la Pedagogía Social de Mollenhauer y Giesecke

La Pedagogía Social Crítica ha sido difundida por K. Mollenhauer y H. Giesecke, profesores de la Universidad de Gotinga, vinculados ideológicamente a la Escuela de Frankfurt. La Pedagogía Social, desde esta perspectiva, tiene como objetivo analizar científicamente las mencionadas estructuras y, en un segundo paso, cambiarlas con una participación responsable. Giesecke la denomina «pedagogía ofensiva».

El fin de la Pedagogía Social es transformar la sociedad e intentar llevar a la práctica los ideales de igualdad, justicia, bienestar y libertad para todos. Para Mollenhauer debe ocuparse de solucionar los problemas sociales aparecidos a raíz de la industrialización de la sociedad, tanto en los ámbitos escolares como extraescolares. Propugna una Pedagogía Social crítica y emancipatoria, como liberación de coacciones.

Los *rasgos* que definen la Pedagogía Social de Mollenhauer los sintetizan las tesis siguientes:

- Interés epistemológico referido al cambio y formas de la praxis; reflejado en términos como autodeterminación, libertad, democratización y emancipación.

- Eliminación del dominio irracional y liberación de toda clase de coacción.
- Crítica radical de la sociedad.
- Intelección de la crítica en sentido práctico, no ontológico.
- Lucha por un orden que posibilite la emancipación progresiva de la acción social.
- Para que la acción educativa sea eficaz es necesario cambiar los condicionamientos sociales.
- La Pedagogía Social tiene espacios propios: educación de la infancia y juventud en residencias; formación extraescolar, prevención y lucha contra la marginación, consejo y asesoramiento, y protección de la acción sociopedagógica.

Mollenhauer entiende por Pedagogía Social el conjunto de medios e instituciones cuya finalidad es conseguir eliminar las discrepancias entre teoría y práctica y relacionar ambas entre sí. La tarea sociopedagógica consiste en la satisfacción de una necesidad educativa aguda, que viene dada por la estructura de la sociedad moderna, en contraposición con la sociedad antigua.

El concepto de emancipación se utiliza en el sentido kantiano, como un concepto «regulador» en el que los hombres pueden traducir intentos concretos y personales: identidad, autodeterminación, democratización, liberación frente a integración, adaptación, etc.

Este autor entiende la acción pedagógica como una interacción entre adultos y adolescentes, y la problematización de las acciones de la vida cotidiana con intención emancipatoria, siempre bajo el supuesto de que es posible el entendimiento y el consenso. En suma, concibe la educación como un proceso de interacción discursiva.

La Pedagogía Social se comprende como lucha contra la miseria social. Persigue el desarrollo de procesos de concienciación, reflexión y liberación de los afectados por la miseria con respecto al sistema que la produce. Se rige por un interés emancipador que exige ver la totalidad social real a la luz de la totalidad social anticipada. La anticipación es un concepto clave para comprender la sociedad, la vida cotidiana y la educación como una sociedad marcada por situaciones de conflicto en las que el individuo y los grupos necesitan estrategias para resolverlos, mediante la búsqueda de consenso y la acción comunicativa. Esta corriente vuelve a referir la educación al sujeto en relación con los demás y lo orienta para que decida libremente su destino. El cuadro nº 32 refleja una síntesis de los paradigmas en Pedagogía Social.

Aportaciones desde los diferentes paradigmas a la Pedagogía Social

En síntesis, podemos afirmar que los diferentes paradigmas a los que hemos hecho alusión aportan, desde su visión de la realidad, elementos importantes para construir el conocimiento. La Pedagogía Social precisa de la contribución de cada paradigma, si bien por su propio objeto de estudio (el ser humano en su dimensión social), la orientación interpretativa simbólica y hermenéutica y la orientación crítica tienen como finalidad la

comprensión del ser humano, así como su dimensión axiológica, que excluye el paradigma positivista. Se está pergeñando lo que algunos autores denominan el paradigma de la complejidad y del cambio generado, sobre todo, por la realidad virtual que penetra hasta los lugares más dispersos de la geografía. Esta realidad virtual, cada vez más desarrollada por las nuevas tecnologías, incide de modo significativo en educación: *¿Qué tipo de ser humano genera la realidad virtual?, ¿cómo incide en la Educación Social?*

Cuadro nº 32. PARADIGMAS EN PEDAGOGÍA SOCIAL

- **Raciocinio crítico.** Hasta la segunda mitad del s. XX
  - Enfoque neopositivista/mental
  - Modelo proceso/producto
  - Brezinka y Rössner
- **Orientación interpretativa, simbólica y hermenéutica**
  - Valores (primacía de la persona)
  - Interacción, comunicación
  - Significación de la práctica
  - Comprensión de la realidad (Dilthey)
  - Investigación-acción participativa (Nohl, Bäumer, Litt)
  - Espíritu comunitario
  - La Pedagogía Social se orienta al bienestar del niño y del joven
- **Orientación crítica**
  - Emancipación humana
  - Mejora y transformación de la sociedad
  - Emancipación de la acción social (Mollenhauer)
- **Paradigma de la complejidad**
  - Pluralismo integrador

De hecho, se constata una tendencia hacia una visión individual del mundo desde una perspectiva autosuficiente de la realidad que se enfrenta al objeto de la Educación Social: fomentar la participación, la interrelación y el intercambio entre los seres humanos. Los jóvenes hablan poco y se comunican cada vez menos. Será necesario investigar sobre el tema desde la mirada de la Pedagogía Social; todavía es pronto para aventurar conclusiones sobre un tema que no ha hecho nada más que comenzar.

En resumen, se puede afirmar que cada uno de los modelos presenta una visión diferente de la Pedagogía Social. Como se ha comprobado desde el paradigma de orientación racional-tecnológica, el de corte interpretativo-simbólico y el crítico-emancipatorio, cada uno de ellos presenta visiones diferentes de la Pedagogía Social, congruentes con los presupuestos del paradigma del mismo nombre.

HACIA UN PLURALISMO INTEGRADOR MULTIMÉTODO

La Pedagogía Social, como ciencia teórico-práctica, requiere aportaciones de los diferentes paradigmas para avanzar en su estatuto científico, desde la doble dimensión que la constituye. Nada puede impedir caminar hacia un pluralismo integrador, excepto la rigidez de planteamientos. El investigador es quien determina la coherencia de sus proyectos y las necesidades metodológicas en orden a resolver el problema objeto de estudio.

En el ámbito que nos ocupa es necesario distinguir diferentes dimensiones o niveles. Entre ellos (Dendaluce, 1999), las dimensiones epistemológica, metodológica y técnica. La definición de la perspectiva *epistemológica* en la que se sitúe el investigador incide en la definición de la investigación y en la forma de conocer y de acceder al conocimiento. La epistemología estudia el conocimiento que la ciencia genera; por tanto, estudia el análisis de las estructuras conceptuales de la ciencia (Moulines, 1988). En la dimensión *metodológica* incluye cuestiones referentes al planteamiento del problema de investigación, al diseño/plan, al procedimiento, a las limitaciones, a la discusión-globalización, a las conclusiones y al informe. La dimensión *técnica* la relaciona con las técnicas de recogida de datos (muestreo, recogida y elaboración de datos, tanto cualitativos como cuantitativos) y de análisis de los mismos.

La visión integradora que se propugna no está exenta de problemas acerca de su legitimidad científica. En general, se aceptan las posibilidades de integración en el plano metodológico y técnico, siempre que la estructura de la investigación sea lógica, rigurosa y coherente.

Como señala López-Barajas (1993:11), al comprobar el dinamismo de la realidad humana y social, «la univocidad metodológica, para investigar una realidad tan fascinante y dinámica, implicaría la exclusión por razones ideológicas, de procedimientos técnicos que son pertinentes en un determinado ámbito de la realidad humana, o en una fase concreta de su desarrollo, en un momento específico».

En las Ciencias Sociales y Humanas se tiende cada vez más a avanzar desde un exclusivismo prepotente en métodos y técnicas, a un pluralismo integrador, que se abre paso de forma progresiva. Se camina en las investigaciones hacia la búsqueda de la complementariedad y la pluralidad de métodos. Esta postura la defienden expertos como Cook y Reichardt (1986), Anguera (1985), De Miguel (1988) y Dendaluce (1999).

Conviene subrayar que no se trata, en ningún caso, de buscar un sincretismo, basado en la combinación de diferentes metodologías. El enfoque integrador propone que el investigador utilice la metodología que considere más adecuada, se ajuste más a sus planteamientos y, sobre todo, *sea la más apropiada en orden a resolver el problema objeto de estudio.*

Los fenómenos educativos son complejos y precisan de las aportaciones más diversas para penetrar en el problema. Son los objetivos de la investigación los que deben orientar en todo momento el camino a seguir. En este sentido, el investigador no se limita a una

perspectiva metodológica determinada, sino que puede elegir una relación de atributos de procedencia indistinta si logra así una adaptación más flexible al problema objeto de estudio. La separación necesaria del nivel epistemológico y el metodológico-técnico conlleva que los métodos, entendidos desde la aceptación de metodologías específicas, pueden utilizarse conjuntamente, según las exigencias del problema de investigación. Debe tenerse presente que todos los conocimientos se juzgan por las soluciones que aportan dentro del contexto social y de la comunidad científica.

Una de las críticas más frecuentes en la investigación cualitativa es la referente a la cientificidad de las conclusiones. El debate ha sido amplio, dando lugar a una reconceptualización del hecho científico y un cambio en los criterios de calidad de la investigación. Autores relevantes en relación con el tema han propuesto como solución el uso de diferentes estrategias que aseguren la veracidad de las conclusiones. Entre ellas, la presencia del investigador en el campo, el intercambio de opiniones con otros investigadores, la comprobación con los participantes, la ponderación de la evidencia, la coherencia estructural y, por último, la triangulación de fuentes, datos, investigadores, actores, etc.

La lógica que subyace bajo esta polarización del debate cualitativo/cuantitativo es de carácter epistemológico; de ahí que refleje una diferencia genuina e irreconciliable entre la contrastación de posiciones sobre la naturaleza de la realidad. Muchas veces, no obstante, los académicos consideran útil perpetuar el debate por determinados intereses. En ocasiones, el avance del conocimiento se produce por la ruptura de la ortodoxia metodológica y conceptual. No puede olvidarse que, de este modo, han aparecido grandes inventos.

Principio de complementariedad/diferencia

En el ámbito que nos ocupa se tiende hacia la complementariedad metodológica, cuya búsqueda debe venir propiciada por los intereses y necesidades del investigador, y se aboga cada vez más por la *triangulación metodológica y el pluralismo*, dado que se va percibiendo un cierto cansancio respecto al uso y abuso de los paradigmas.

En esa polémica dada y sostenida entre los dos métodos de las Ciencias Sociales, de que existe una diferencia entre ellos que radica, en suma, en si hay o no contraste con la realidad, va caminando cada vez más hacia un pluralismo de métodos científicos. Conviene señalar como requisito de cualquier método que quiera llamarse científico: tener valor heurístico y ser acción reflexiva, rigurosa, organizada y disciplinada. Los problemas propios de cada ciencia requieren técnicas específicas peculiares.

Grandes especialistas, como Kidd (1981) y Ruddock (1980), critican por su rigidez en los planteamientos, la naturaleza mutuamente excluyente del debate sobre métodos de investigación cualitativos y cuantitativos. Condenan «la prosa muerta, homogénea, desorganizada y anestesiada con la que damos a conocer la mayoría de los experimentos, investigaciones e innovaciones educativos».

Argumenta Kidd (1981) que «no es posible, y nunca lo será, asignar valores

numéricos consistentes a los atributos humanos como el amor, el miedo, la ira, la duda, la esperanza y la responsabilidad». No se puede decir que investigar sea medir. Asimismo, critica la equiparación dañina e ingenua entre investigación y medida como excluyente de otras formas de investigar.

Existe una abundante literatura que aparentemente está más preocupada por justificar o vilipendiar determinados modos de investigar que por integrar los conocimientos que ha conseguido adquirir, quizás porque no existe acuerdo sobre el papel del investigador dentro de este marco, ni sobre lo que debe considerarse como nuevos conocimientos seguros y verificados (Peterson, 1998). Se ha realizado, no obstante, un gran avance en el pluralismo metodológico en la investigación, aunque algunos tengan interés en mantener el debate. Se defiende cada vez más el principio de la complementariedad y la diferencia, frente a la oposición y la disyuntiva. Ello incide en la forma de afrontar el estudio de esa realidad compleja y diversificada de la investigación en Educación Social. Numerosos autores se muestran favorables a la utilización de los métodos complementarios que el investigador considere pertinentes. En este sentido, Cook y Reichardt (1986: 43) señalan algunas ventajas de su utilización conjunta:

- *Objetivos múltiples.* En todo proceso de investigación se dan, por lo menos, tres aspectos: comprobación, valoración y explicación. No cabe duda de que, para lograr esto con eficacia, se necesita el empleo de, al menos, dos métodos.
- *Vigorización mutua de los tipos de métodos*; dado que los cualitativos facilitan la comprensión y la introspección, mientras que los cuantitativos permiten la medición y la comprobación.
- *Triangulación* a través de apreciaciones convergentes. El empleo complementario de métodos ayuda a corregir el sesgo que existe en cualquiera de ellos.

Subrayan, además, que «la conceptualización de dos tipos de métodos como antagónicos puede muy bien estar llevando por mal camino, tanto el debate como la práctica metodológica actual. En nuestra opinión constituye un error de perspectiva paradigmática la que promueve esta incompatibilidad entre los métodos cuantitativos y cualitativos». Los dos paradigmas se basan en una visión del mundo diferente y complementaria. Los dos, por tanto, son necesarios para obtener una percepción más clara y completa de la realidad. En sus palabras: «No existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas cuando pueden obtener lo mejor de ambos».

De Miguel (1988:76) plantea como camino posible ante la diversidad paradigmática, la *complementariedad* de paradigmas positivistas y naturalistas, evitando polémicas estériles y abriéndose a una posible alternativa que vendría dada en educación, por el surgimiento definitivo y consolidación del paradigma para el cambio: «Todos sabemos que aportar soluciones eficaces pasa necesariamente por transformar la educación. Hasta la fecha, al menos en nuestro contexto, no parece que positivistas y naturalistas hayan tenido

demasiado éxito en este proyecto. Probablemente buena parte de la culpa no sea suya y la alternativa realmente sea el nuevo paradigma para el cambio».

El pluralismo integrador, como defiende Dendaluce (1998), consiste en reconocer que se ha pasado del exclusivismo a un pluralismo metodológico, y proponer, después, que ese pluralismo sea integrador de preocupaciones y soluciones; lo cual supone respeto a los que investigan de forma distinta a la propia, voluntad de aprender unos de otros y disposición a flexibilizar los posicionamientos de forma que se admitan préstamos. En suma, se puede afirmar, una vez más, que la riqueza viene de la complementariedad.

El pluralismo permite además, como subraya Bartolomé (1992:10), «que puedan coexistir investigaciones que deberíamos situar dentro de la tradición positivista (o neo-positivista) con trabajos, cada vez más numerosos, que se orientan básicamente a la comprensión en profundidad de los fenómenos».

En algunos casos, las dos tradiciones se complementan y enriquecen mutuamente. Defendemos el *principio de la complementariedad* de la investigación en Educación Social, debido a las exigencias de la misma y a la necesidad de realizar estudios interdisciplinares.

Nexos de unión. Aportación a la Educación Social

La Educación Social cuenta con espacios de acción amplios y diversos. La complejidad y diversidad de los ámbitos de intervención a los que se enfrenta el educador social requiere la aportación de diversas ciencias y especialistas interesados por este ámbito del conocimiento. La diversidad de enfoques, ámbitos y perspectivas que ofrecen los paradigmas anteriormente estudiados contribuyen, cada uno desde su visión de la realidad, a iluminar desde diferentes puntos de vista. Es preciso, no obstante, buscar nexos de unión que vertebren de forma coordinada y cualificada la acción social.

En los últimos tiempos, se percibe cada vez con más claridad que la separación y dicotomía empobrece la investigación social; de hecho «limita seriamente las posibilidades de la ciencia al alcanzar descripciones o cuantificaciones, comprensiones o explicaciones, criticas o legitimaciones válidas, precisas y fiables de la realidad social» (Bericat, 1998: 48).

Lo importante no es acentuar las diferencias, sino identificar los nexos de unión y la búsqueda de la complementariedad. El investigador debe ser capaz de entresacar de cada enfoque aquello que más le convenga en atención a una mejor resolución del *problema objeto de estudio*.

En el terreno socioeducativo, recurrir al principio de la complementariedad supone aceptar que el proceso de perfeccionamiento humano necesita conocer con detenimiento los términos que se presentan como opuestos y descubrir en cada uno de ellos su carácter complementario. Ello se justifica con la aceptación de la dificultad que entraña la educación desde la perspectiva social, de formación permanente de la persona y su inserción en la comunidad, así como los problemas asociados a la misma. La defensa de

la complementariedad metodológica la proclama Jaeger (1988), en su obra, en la que destaca las aportaciones de Shulman, Scriven y Stake. Defiende el papel de la complementariedad frente a los enfrentamientos, pues la complejidad de los hechos o fenómenos educativos exige la presencia de visiones distintas pero concurrentes, lo que ofrecerá una riqueza de matices que se podrían escapar a cada una de ellas de forma aislada.

Fernández Ballesteros (1996), en su estudio sobre la evaluación de programas, defiende esta postura de la complementariedad. En concreto, emplea la expresión *multiplismo*, pues en las Ciencias Sociales confluyen enfoques teóricos, múltiples hipótesis rivales, objetivos, audiencias, métodos de evaluación y análisis de datos.

En resumen, se podría indicar que nos hallamos ante lo que Ruiz de Olabuénaga (1999:17), denomina *postura irénica*, que se puede resumir en dos postulados básicos:

- La metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad heurística que poseen, lo que las hace recomendables en casos y situaciones distintas. El acierto del investigador depende no de la metodología que utiliza, sino del acierto de aplicarla en aquellos casos específicos para los que resulta más adaptada.
- La metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que la reclaman. Esta combinación recibe el nombre de triangulación y es utilizada cada vez con más frecuencia.

Existen autores (Harrison, 1994:409) que no dudan en sostener que «un número de señales indican que la integración cuantitativo-cualitativo es no sólo posible sino, además, inevitable». Este autor indica cuatro fuerzas que hacen imprescindible la integración de ambas metodologías: la inseparabilidad de los métodos de investigación, el ámbito de comprensión progresivamente más amplio, el desarrollo de los *currícula* personales de los investigadores y la legitimidad científica de las perspectivas postmodernistas.

Desde la óptica de la Pedagogía Social, cada vez son más los investigadores que defienden un pluralismo metodológico de carácter integrador. Se diría que ha llegado el momento en que la investigación orientada a la mejora y transformación social no debe deshacerse de alguno de los paradigmas dominantes sino, por el contrario, ampliar el alcance de teorías y enfoques metodológicos.

Apuesta por la investigación multimétodo

Presentamos a continuación una visión panorámica acerca de cómo se está llevando a cabo la investigación en Educación Social en los países occidentales, con el fin de destacar la tendencia cada vez más generalizada, a investigar utilizando los métodos que se consideren más pertinentes en cada caso, bien sea desde la perspectiva cuantitativa, cualitativa o, lo que es cada vez más frecuente, la búsqueda de la complementariedad.

Calderhead (1997:14), en un artículo publicado sobre *la investigación educativa en Europa en los últimos diez años*, indica que la distinción entre estudios cuantitativos y cualitativos no es siempre útil y enmascara una gran variedad de métodos y preocupaciones sobre los procesos de investigación. Existe claramente la necesidad de contar con diversidad de aproximaciones y una tolerancia hacia tradiciones alternativas de investigación para ampliar la forma de pensar sobre temas educativos, a la vez que ayuda a resolver los problemas inmediatos.

Por su parte, Abraham (1997:27), al analizar *la investigación educativa en América Latina*, se manifiesta también en este sentido: «Pese a las diferencias, es posible afirmar que hoy se plantea como una falsa dicotomía la separación entre procedimientos o técnicas cuantitativas y cualitativas, siendo ambas válidas dentro del diseño de investigación por el cual se opte».

A su vez, Casanova (1997: 57), en su artículo sobre *la investigación educativa en Estados Unidos*, manifiesta que la investigación educativa en la aurora del nuevo milenio parece fortalecerse «porque los investigadores han aprendido a comenzar la investigación no con un método sino con una pregunta. Y la cuestión puede ser respondida utilizando múltiples perspectivas, cada una proporciona diferentes tipos de comprensión. Ahora bien, reconociendo que la cuestión define al método, no al revés. Los límites entre las disciplinas y paradigmas se hacen más difusos y como respuesta, los programas de formación se han hecho más amplios».

La selección de estas referencias representa no solamente la valiosa opinión de los autores de los artículos mencionados sino, más bien, el reflejo de por dónde discurre la investigación en Europa, Estados Unidos y América latina. Aunque presentan visiones particulares acerca del discurrir de la investigación en estos países, coinciden, sin embargo, en la necesidad de superar la polémica de los paradigmas y utilizar los métodos y técnicas que cada investigador considere pertinentes en orden a resolver el problema objeto de estudio.

En estos momentos sería necesario cuestionar si es bueno para las Ciencias Sociales seguir alimentando los debates, muchas veces interesantes y otras estériles que caracterizaron la tradición científica de la Sociología. Estos debates son frecuentes también en la investigación socioeducativa, que supone un compromiso con los valores, terreno siempre controvertido.

Existe la idea, por otra parte, de que la diversidad de enfoques y métodos utilizados en la investigación educativa es signo de un desarrollo inmaduro y preparadigmático, lo que puede considerarse como una visión reduccionista. En este sentido, afirma Carr (1996:131): "La eliminación de la diversidad metodológica y la aparición de un método único en investigación educativa no sería, por tanto, un indicio de madurez científica, sino de una comunidad de investigación en la que hubiese desaparecido o se hubiese suprimido el desacuerdo acerca de los valores educativos". Por ello, no se considera conveniente eliminar los debates, ni la diversidad de enfoques, perspectivas conceptuales o metodológicas que enriquecen la investigación educativa. Lo que importa, para hacer

avanzar la ciencia, es la realización de investigaciones serias y rigurosas. La realidad se irá encargando poco a poco de abrir horizontes y de clarificar disputas.

La unidad de la investigación educativa. Los valores como eje

La unidad es importante como perspectiva del conocimiento, dado que las cosas, en tanto que son distintas, no se pueden entender si no se perciben de forma global. Desde un punto de vista racional, el saber es y ha de ser unitario: se conoce en la multiplicidad y desde la multiplicidad, pero no por la multiplicidad. Entender una cosa es saber *reducirla* a unas relaciones o a un esquema previo. La *unidad* es la característica esencial de la misma (Quintana, 1996).

La ciencia tiene un carácter asintótico, es decir, aun cuando realiza una unidad progresiva del conocimiento, nunca llega, sin embargo, a conseguir una visión unitaria, total, de su objeto de estudio. Quedan parcelas que se le escapan; la realidad es tan compleja que, efectivamente, nunca se deja aprisionar del todo en esquemas simples.

La *unidad de la investigación educativa* la defienden, entre otros, autores tan prestigiosos como Keeves, Husén o Bartolomé. Al referirse a la investigación cualitativa Bartolomé subraya la finalidad de la investigación como elemento clave a tener en cuenta, al indicar que «la investigación cualitativa ha alcanzado en esta década un reconocimiento explícito como vía, no única desde luego, para acceder al conocimiento científico pero no se vislumbra, al menos por ahora, la existencia de un solo paradigma, ni siquiera circunscribiéndonos a la metodología cualitativa: más bien reconocemos un pluralismo de enfoques que son consecuencia, no tanto de las estrategias utilizadas para acercarse a la realidad (que son muy similares) ni de la concepción objeto de estudio (la realidad aparece como construida y tiende a abordarse desde una perspectiva holística) sino de la finalidad de la investigación (comprender, construir unas teorías, establecer relaciones consistentes; transformar la práctica…» (Bartolomé, 1992: 15).

Se trata de hacer las cosas tan bien como se pueda según la naturaleza del problema y el nivel concreto del conocimiento y de la tecnología. Los autores a los que se viene haciendo referencia, mantienen que existe tan sólo un paradigma, pero muchos enfoques, y que los problemas educativos, al ser complejos, pueden ser mejor investigados si se examinan mediante enfoques diversos. La finalidad concreta de una investigación determina la índole del enfoque: «Todo esfuerzo de investigación en educación tiene como último propósito llegar a un conocimiento que pueda utilizarse para la acción, ya se trate de una acción en el ámbito político, ya de un cambio de práctica en la clase. Así pues, la vía que sigamos al estudiar un determinado problema depende, en gran medida, de qué clase de conocimiento deseamos obtener mediante nuestros esfuerzos investigadores» (Husén, 1988:56).

En consecuencia, *la finalidad* de una investigación concreta determina la índole del enfoque. Todo esfuerzo de investigación en educación tiene como último propósito llegar a un conocimiento que pueda utilizarse para la *acción*… Así pues, la vía a seguir al estudiar un determinado problema depende, en gran medida, de *qué clase de*

conocimientos se desean obtener mediante los esfuerzos investigadores. Desde esta perspectiva, los enfoques metodológicos no se hallan forzosamente en conflicto entre sí. Subraya este reconocido autor que, dependiendo de lo que intentemos al buscar el conocimiento, se puede llegar a un cuadro multifacético del problema que se desea aclarar siguiendo distintas rutas metodológicas. En último término, al intentar abordar problemas educativos, siempre se encuentran problemas de valor, dado que ese valor es inherente a la educación. Marín Ibáñez definió la educación como «*aprendizaje valioso*».

Se pone de relieve que la investigación social y educativa precisa de la aportación de las diferentes vías de aproximación a la realidad, con el fin de resolver los complejos problemas que tiene planteados. Éstos suelen presentar múltiples facetas, por lo que los estudiosos deberían intentar responder a las necesidades mediante enfoques poliédricos. Si los valores son inherentes a la educación, un paradigma que se propone abiertamente una información libre de valores no será adecuada por completo a la investigación en esta materia.

REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO

Es importante recordar que para llevar a cabo una investigación no existen recetas universalmente válidas, menos aún si se trata de una investigación cualitativa. Importa seguir un proceso sistemático vertebrado por *el objetivo que se desea conseguir*. No se puede caer en el relativismo metodológico, e incluso, en lo que podría denominarse anarquismo de Feyerabend: «Todo vale». No podemos olvidar que si todo vale, no todo vale lo mismo. Tampoco puede seguirse un esquema lineal tipo porque haya dado resultado en otros estudios. Desde esta óptica, es útil hacer una referencia a Gramsci (1973:29), que afirma que «creer que se puede hacer avanzar una investigación científica aplicándole un método tipo, elegido porque ha dado buenos resultados en otra investigación, a la que se adaptará naturalmente, es una extraña alucinación que tiene muy poco que ver con la Ciencia. Existen, sin embargo, criterios generales que puede decirse que constituyen la conciencia crítica de todos los científicos, cualquiera que sea su especialización, y que deben estar siempre presentes espontáneamente en su labor».

El proceso de investigación no se puede considerar lineal e inflexible en las Ciencias Sociales. No se trata de un conjunto de etapas definidas mecánicamente como una escalera, en la que, iniciado el primer paso, ya no se puede volver atrás, y donde no se pueden realizar dos o más etapas de forma paralela, si la práctica demuestra que esto es posible.

La investigación, para ser tal, debe tener en cuenta unas reglas lógicas. No se puede considerar investigación cualquier experiencia, acción o innovación aunque sea valiosa. Es necesario no crear confusión en las turbias aguas que discurren en el escenario naciente de la investigación en Educación Social, si de verdad se quiere cualificar este ámbito del conocimiento. La investigación científica tiene una lógica que implica ajustarse

según los siguientes principios que caracterizan cualquier metodología de investigación (Anguera, 1995: 518):

- Servir a un objetivo debidamente formulado. Dependiendo del tipo de problema optaremos por una u otra estrategia metodológica; no podemos pasar por alto que método y problema de investigación mantienen una mutua dependencia.
- Ser planificada sistemáticamente, especificando las fases de análisis y las técnicas de recogida de información, lo que nos obliga a la elaboración de un plan previo o diseño de investigación.
- Codificar la información recogida asegurando en todo momento un alto nivel de rigor, credibilidad y validez científica.
- Desarrollar estrategias de análisis teniendo en cuenta los objetivos iniciales y planificando posibilidades de combinación, complementación o triangulación, atendiendo a la naturaleza del problema de investigación.

La experiencia en investigación demuestra que unas veces parece que se avanza y otras se retrocede. Se pueden realizar simultáneamente dos o más etapas y seguir avanzando. A veces es necesario regresar y revisar la consistencia de los planteamientos a la luz de nueva información y experiencia sobre la realidad objeto de estudio. Difícilmente se puede dar por terminada una etapa para proseguir con la siguiente; a medida que se avanza en la investigación surgen nuevas ideas, nuevos caminos e información que van a revisar los planteamientos. Es conveniente ser receptivos, no aferrarse a las ideas previas y ajustar los planteamientos iniciales. Al avanzar en el proceso se va delimitando el problema, concretando el camino, conquistando etapas, resolviendo problemas y abriendo horizontes nuevos. Este dinamismo hacia atrás y hacia delante se produce tanto en la investigación de tipo cuantitativo como cualitativo.

Es importante no perder de vista la finalidad y el objetivo planteados para no enredarse en el camino, a pesar de los atractivos que puede llegar a mostrar. Es necesario ser austeros y no querer resolver todos los problemas a la vez. Los planteamientos generales y los deseos de resolverlos suelen ser características del que se inicia en la investigación. La experiencia indica que el conocimiento científico se va construyendo con pequeñas contribuciones.

En la investigación se avanza en la medida en la que se van recorriendo sus distintas etapas en ese proceso dialéctico de construcción y reconstrucción. Existe un continuo ir y venir de una etapa a otra; del nivel teórico al empírico; de lo abstracto a lo concreto, observándose una superación constante de los planteamientos iniciales hasta llegar a formulaciones más elaboradas.

El proceso de investigación es flexible y dialéctico; pero, su flexibilidad no es la misma en todas las etapas del recorrido. En algunas existe una mayor libertad para ir de una etapa a otra. En otras, en cambio, el marco de acción es más limitado. En las primeras etapas es necesario un ir y venir con el fin de ir concretando *qué* se quiere investigar,

aspectos y relaciones que deben indagarse y *cómo* y *con qué* debe hacerse. Es esencial el cuidado inicial de las primeras etapas para definir con precisión tanto el problema como los objetivos de la investigación, ya que, de lo contrario, se corre el riesgo de no avanzar en la aprehensión de la realidad.

Reputación de la investigación educativa

La investigación socioeducativa no ha alcanzado el nivel de calidad que se hubiera deseado respecto a la mejora en la excelencia de los temas objeto de estudio.

«*La penosa reputación de la investigación pedagógica*» es el título de un conocido artículo de Kaestle en el *Educational Researcher*. Ésta ha sido la conclusión del informe elaborado por él desde el *Wisconsin center for Educational Research* con las respuestas de treinta y tres instituciones oficiales e investigadores a la pregunta: «¿Por qué la reputación de la investigación pedagógica es tan penosa?». Varios autores han intentado responder a esta cuestión a la vez que procuraban buscar respuestas. Se recuerdan a continuación algunos de los considerados más significativos, subrayando las soluciones que aportan:

- *Vinculación teoría-práctica* y *necesidad de formación* para la investigación. García Hoz, al comentar este artículo, señalaba la incuestionable paradoja de que "mientras por un lado se vuelven los ojos a la educación como el gran remedio para los males de la humanidad y, por lo mismo, un bien y un derecho de todos los seres humanos, el aprecio por la pedagogía no se puede estimar envidiable".

  El gran mal de la investigación pedagógica es la falta de relación entre los distintos elementos que influyen en el quehacer investigador. Plantea la posibilidad de que el único camino para que la Pedagogía y su labor investigadora tenga una decorosa reputación, tiene que pasar por acabar con el divorcio entre los prácticos, los profesores, administradores y políticos de la educación y los investigadores de la misma, incorporando a la formación de los primeros la preparación para la investigación pedagógica de tal forma que la complementariedad entre ambas tareas sea mayor al poder todos cooperar y valorar de forma adecuada la tarea investigadora.
- *La investigación educativa debe centrarse en temas de interés público*. Para otros autores, entre los que cabe destacar a Gerald Sroufe, la solución al problema es bien conocida: la investigación educativa debe centrarse en temas que conciten interés hacia los desafíos que afronta la educación pública, investigando acerca de cuestiones que sean relevantes e importantes para los políticos y administradores de la educación, maestros y padres.
- *Tensión entre investigación y docencia*. Las disciplinas teóricas se consideran en la sociedad actual como disciplinas menores, se les concede, en todo caso, un valor ilustrativo y formativo, cuando no se consideran como mero ornamento o curiosidad, como algo a mantener, pero escasamente útil desde el punto de vista

profesional en comparación con otras disciplinas.

– *Escasa relevancia de la investigación educativa en el debate postmoderno.* Como señala Mark Cantans, constituye hoy el más desestabilizador y profundo conjunto de desafíos que afronta la investigación educativa, al ser puestos en cuestión principios básicos y ambiciones ilustradas en el enfoque intelectual para la comprensión y resolución de problemas como la unidad, la certeza y la predictibilidad; cuestionando la visión de un mundo sustentado en la aspiración de su progresivo mejoramiento y el valor de la racionalidad, rechazando la gran teoría a favor de un conocimiento formal preferible en la comprensión sistemática y absteniéndose de realizar estudios a gran escala; en fin, viendo el mundo como un lugar indeterminado mas allá de toda descripción coherente.

Recursos humanos. Creación de equipos interdisciplinares

Resaltamos la importancia de los recursos humanos dedicados a la investigación, así como los problemas que tienen planteados, algunos de los cuales se deben superar para seguir trabajando en este ámbito. Éste es, sin lugar a dudas, el aspecto más importante a impulsar en el futuro si es que se quiere potenciar el conocimiento y lograr una acción más cualificada en el área social de la educación.

La investigación en temas referentes a la Educación Social, debido a su complejidad, requiere de equipos interdisciplinares. Es necesario estudiar el problema desde diferentes perspectivas, con el fin de aportar enfoques y orientaciones plurales.

La conjunción de las aportaciones de tales equipos facilitará un diseño más completo del tema objeto de estudio, desde la metodología de análisis a la interpretación de los datos. Ésta representa una perspectiva más rica para el Trabajo Social y abre posibilidades nuevas de solución a los amplios problemas a los que se enfrenta.

Trabajar siempre sobre lo mismo, del mismo modo y con las personas de la misma área lleva, a veces, a esterilizar la producción. Esto sucede en los cultivos si se siembra siempre lo mismo. Al cabo de varios años el terreno deja de producir. Es necesario que la tierra descanse, abonarla y cambiar los cultivos. De este modo se saneará y volverá a dar productos generosos. En el campo de la investigación puede suceder algo parecido. A veces conviene pararse a pensar, cambiar las perspectivas, ampliar horizontes y enriquecer los equipos con personas procedentes de otros campos de conocimiento, sin olvidar los sujetos que trabajan a pie de obra, en la arena, en el tema objeto de estudio.

Los problemas a los que trata de enfrentarse la investigación surgen de los profesionales de la práctica. Como subraya Carr (1996:116): «Hay que reconocer que su participación activa en las investigaciones es indispensable. En realidad, sólo podrá garantizarse la posibilidad de que la investigación sea, a la vez, educativa y científica si se consigue abandonar todas las divisiones y distinciones que, en la actualidad, separan a la comunidad investigadora de la comunidad científica». Sólo de este modo la investigación evitará su desconexión con la sociedad, podrá resolver problemas prácticos, conectar con las necesidades, intereses y problemas de la población y dar respuesta, en suma, a las

demandas sociales.

Entre los múltiples retos a conquistar, uno de los que se debe afrontar es superar la organización legislativa en áreas de conocimientos y departamentos, que ha reforzado la tendencia a encerrarse en *guetos profesionales* y, como consecuencia, en conceptualizaciones y metodologías dominantes en esos guetos. Habrá que hacer un esfuerzo por escucharnos más, discutir más y estar dispuestos a aprender unos de otros (Dendaluce, 1998).

La organización por áreas de conocimiento está incidiendo en la división cerrada en compartimentos estancos, que no propicia la relación ni la convivencia con los compañeros. De este modo, poco a poco, se va perdiendo la visión global y cerrando posibilidades que inciden, sin lugar a dudas, en la creación de equipos de investigación más plurales. Es necesario debatir y contrastar ideas con personas procedentes de otros campos del saber. Habermas (1987,41) indicaba: «Quien sistemáticamente se engaña a sí mismo se está comportando irracionalmente, pero quien es capaz de dejarse ilustrar sobre su irracionalidad, no solamente dispone de la racionalidad de un agente capaz de juzgar y de actuar racionalmente con arreglo a fines, de la racionalidad de un sujeto sensible en sus valoraciones y estéticamente capaz, sino también de la fuerza de comportarse reflexivamente frente a su propia subjetividad, y penetrar en las conexiones irracionales a que pueden estar sistemáticamente sometidas sus manifestaciones cognitivas, sus manifestaciones práctico-morales y sus manifestaciones práctico-estéticas».

Todos podemos dejarnos ilustrar por otros especialistas de ámbitos de trabajo diferentes y complementarios. El equipo interdisciplinar debe estar formado por personas que tengan intereses comunes y conciencia clara de perseguir los mismos objetivos, que se logran mediante la fijación de líneas concretas de trabajo, orientadas a la resolución de problemas que preocupen al equipo investigador.

Hace unos años, Braudel abogó por «iniciar una serie de diálogos con cada uno de los grandes sectores de las ciencias del hombre». Por su parte, Febvre habló de «hacer circular por encima de los pequeños despachos cerrados en que operan los especialistas, con todas las ventanas cerradas, la gran corriente de un espíritu común, de una vida general de la ciencia», y otros autores planteaban la necesidad de armonizar tendencias, de que trabajen en común con los diversos especialistas en Ciencias Sociales; sólo así el pedagogo social podrá aspirar a obtener una visión integral o total, que constituye la gran síntesis de las aportaciones monográficas de las diferentes ciencias sociales.

El equipo de trabajo interdisciplinar reviste una singular importancia por las ricas y variadas aportaciones que puede ofrecer en la solución de problemas. El trabajo en equipo no implica una nueva distribución de funciones y tareas; representa básicamente una plena coordinación de esfuerzos y enfoques enmarcados en una estrategia bien definida. Implica debate, discusión y creación de ideas nuevas, más ricas y valiosas que las de cada sujeto individualmente considerado. Los equipos interdisciplinares no están exentos de los problemas que surgen al integrar personas muy preparadas en su ámbito

de conocimiento, que deben estar dispuestas a hacer una serie de concesiones con el fin de lograr una buena dinámica de funcionamiento. Es necesario coordinar la formación intelectual y los intereses individuales, así como las posturas ideológicas de sus miembros. Estos elementos modelarán, en gran medida, el desarrollo y las metas del equipo.

Conviene subrayar, también, el papel que debe jugar el líder o coordinador del equipo con la finalidad de obtener lo mejor de cada uno; contribuir a que todos se sientan partícipes de un mismo proyecto y, en suma, a reforzar los vínculos entre todos sus miembros. Es imprescindible que todos y cada uno tomen conciencia de la importancia de la tarea en la que se hallan embarcados.

Finalmente, en el campo social, el equipo de trabajo debe hallarse comprometido en la resolución de problemas prácticos, mejorar determinadas situaciones e involucrarse en programas de acción, sin olvidar la necesidad de abrir caminos nuevos, mejorar la calidad de vida y, en suma, contribuir al bienestar social.

Dificultades y barreras de la investigación en Pedagogía Social

Existen determinados problemas que los investigadores en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas deben tener presentes y seguir trabajando para superarlos de forma progresiva. Se hace referencia a algunos de ellos por su especial incidencia en la creación de grupos de investigación consolidados:

- *Valoración del trabajo en equipo más teórica que práctica.* En general tiende a valorarse el trabajo en equipo desde una perspectiva *teórica*, si bien en la *práctica* se encuentra con grandes dificultades: Mentalidades diferentes, tradición de formación individualista, miedo a perder la autonomía, temor o inseguridad, proceso lento, y disponer de poco tiempo para reunirse.

  Se percibe una necesidad creciente de realizar investigaciones en equipo, no obstante, se hace difícil en la dinámica de la vida cotidiana, donde es preciso atender a diversas actividades docentes y administrativas que no admiten demora y ocupan gran parte de nuestro tiempo.
- *La presión de publicaciones individuales* a la que se hallan sometidos en determinados ámbitos, con una competitividad cada vez más acusada. Esto puede llevar a la búsqueda de la producción individual y sesgar el trabajo en equipo que tanta riqueza puede aportar a la mejora de la sociedad, si bien se halla menos valorado en los baremos oficiales.
- *La dotación de recursos económicos*. El investigador se halla sometido también a presiones de índole económica. Los recursos que se conceden a este tipo de investigación son mínimos comparándolos con la investigación de carácter tecnológico o biomédico. Esto conduce a que los equipos de investigación se vean obligados a funcionar con presupuestos exiguos y, muchas veces, teniendo que poner dinero propio.

- *División en la comunidad científica*. A diferencia de otros campos científicos, que dan la impresión de gozar de una envidiable unidad, la investigación educativa se caracteriza por la división y la rivalidad entre los pedagogos. Esta división podría tener como origen el efecto conjunto debido a la constante reorganización, la carencia de consenso y una irremediable falta de seguridad (De la Orden y Mafokozi, 1999).

  Conviene subrayar la falta de consenso de la comunidad científica en muchos aspectos relacionados con la investigación educativa: prioridades, metas, resultados, equipos, horizontes… Se percibe falta de claridad en los criterios de evaluación y de selección de proyectos de investigación, criterios desconocidos por los investigadores, lo que genera cierta inseguridad y, a veces, desánimo en la comunidad científica: ¿Para qué esforzarse? ¿qué horizontes se vislumbran?

- *Definición de prioridades*. Cada partido de turno en el gobierno del Estado o Comunidad Autónoma tiende a dejar su impronta en todos los ámbitos y también en los que considera prioritarios para la investigación, lo que lleva a muchos equipos a verse obligados a modificar, redefinir e incluso cambiar su línea de investigación por unos años si quieren seguir subsistiendo. Esto obliga a reformular planteamientos y cambiar de horizonte temático, lo que incide en la calidad de la investigación y, sobre todo, en la posibilidad de contar con líneas de trabajo consistentes a lo largo de varios años.

  Los recursos humanos que orientan sus esfuerzos hacia la investigación merecen un gran reconocimiento social, pues dedican lo más valioso que tenemos, «el tiempo» y «el esfuerzo», a intentar dar respuesta a determinados problemas sociales.

Si se tiene en cuenta que la educación, desde una perspectiva práctica, implica intervención, la actividad investigadora a este respecto debe adoptar una metodología basada en la resolución de problemas, lo que supone, en primer lugar, identificar la naturaleza de la práctica educativa que se pretende modificar como un conjunto de actividades destinadas a resolver problemas acerca de qué hacer en determinadas situaciones. Esto implica, a su vez, que una teoría explicativa de la naturaleza de un problema, ayudaría a comprender lo que significa solucionarlo y entender, en consecuencia, cómo la investigación puede influir en el proceso (Nickles, 1988). El cuadro nº 33 contempla los aspectos que marcan la reputación de la investigación científica

Cuadro nº 33. REPUTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

- Vinculación teoría y práctica
- Centrarse en cuestiones relevantes y prioritarias
- Tensión entre investigación y docencia
- Escasa relevancia de la investigación
- Recursos humanos. Creación de equipos interdisciplinares
- Presión de publicaciones individuales
- Recursos económicos
- División de la comunidad científica

En suma, la investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales en general y de la Educación Social en particular, viene afectada por una serie de circunstancias que repercuten en una imagen negativa, entre las que se destacan, las siguientes (Orden y Mafokozi, 1999):

- La pérdida de la inversión económica al compararlos con otros campos del saber y no alcanzar a conectar los resultados de los trabajos con la práctica profesional.
- La división de la comunidad científica y la propia rivalidad entre los profesionales de la investigación. Ello se traduce, en no pocas ocasiones, en una falta de consenso a la hora de extraer conclusiones.
- La excesiva politización en el campo de trabajo, pues resulta complicado separar la educación de la política nacional, regional y local. Lo que repercute en una pérdida de rigor científico.
- El carácter obvio de las cuestiones estudiadas, sobre todo referido a los contextos del aula, donde el docente espera algo más que la descripción de situaciones por él conocidas; es decir, conectar la investigación con la realidad aplicada a los contextos educativos.

La imagen diseñada anteriormente no debe contribuir a abandonar la inquietud por la investigación, sino todo lo contrario, incentivar a los profesionales a abrir nuevos campos conceptuales, así como rutas metodológicas adecuadas con capacidad de dar respuesta a los problemas planteados y aportar soluciones de interés social y educativo.

La solución a este problema debería venir desde diferentes ópticas; el tema es complejo y requiere imaginación y audacia, pero se trata de un tema importante. La investigación en Educación Social presenta unas connotaciones específicas, al ser social y educativa a la vez. No se trata de cualquier tipo de investigación, sino de aquella que intenta resolver los problemas sociales desde la óptica de lo deseable, de la mejora tanto de la situación como de los implicados en la misma. Tiene siempre presente la óptica prescriptiva orientada al desarrollo de lo que se considera *valioso*.

La investigación en Educación Social está llamada a ir elaborando principios y procedimientos metodológicos que faciliten a los profesionales elementos que contribuyan a liberarles de la rutina de hacer siempre lo mismo y del mismo modo. El profesional de la acción social necesita que sus interpretaciones y juicios se rijan cada vez más por las normas de racionalidad que conducen al proceso científico. Es necesario desarrollar la capacidad de cuestionar lo que hacemos, la costumbre, y abandonar la actitud acientífica, intentando contemplar la acción socioeducativa, sin minusvalorar la fundamentación teórica vigente, sino perfeccionándola.

Si se tiene claro el concepto y la finalidad de lo que se hace, si se fundamenta el

trabajo y se reflexiona críticamente sobre el mismo, contribuiremos a clarificar el complejo bosque de la Educación Social. Retomando la frase que se formulaba al iniciar este capítulo: «Si el río lleva abundante agua, crea el cauce». Clarifiquemos el concepto y se abrirán los caminos metodológicos.

La Administración debería primar más la función investigadora e incluso liberar personas para dedicarse a este fin, al menos durante unos años, para no perder el contacto con la realidad y crear en las instituciones, centros y facultades las condiciones adecuadas para propiciar la participación, así como despertar la necesidad de colaborar con otros para obtener éxito en la tarea en la que están empeñados.

Se pone de relieve, una vez más, que las convicciones teóricas *son necesarias* para traducirlas a la práctica. Constituyen, sin duda, un paso imprescindible *pero no son suficientes*; necesitan, además, de otros procesos intermedios que a veces se han olvidado en la formación de equipos de investigación: incentivación, estímulo y seguimiento continuado que propicien su traducción a la práctica y contribuyan a la mejora de la calidad de la investigación en educación.

En este capítulo se ha intentado poner de relieve algunas luces y sombras que tiene planteadas la investigación en el ámbito social de la educación. Las luces serán cada vez más luminosas, si crece la conciencia de que lo más valioso con lo que cuenta este sector del conocimiento son las personas, los recursos humanos; es decir, el capital intangible, lo más apreciado en la sociedad de la información y del conocimiento. Se trata de personas comprometidas con su trabajo, con gran inquietud por la búsqueda de la verdad y con deseos de conocerlo todo, de preguntarse incesantemente por todo y aprender sin límites ni fronteras. En este sentido, las sombras se disiparán poco a poco y la luz brillará con nuevo resplandor e iluminará caminos a la investigación educativa aún insospechados en el alborear del nuevo milenio.

8

Intervención en Pedagogía Social

EL ÁMBITO de la Pedagogía Social se orienta hacia la investigación y creación de conocimiento, por un lado, y a la acción social, por otro; es decir, a intervenir en la práctica con vistas a la resolución de problemas. No se puede olvidar que el objeto de estudio de la Pedagogía Social es la educación social y la acción educativa-social, por lo que asume la complejidad metodológica de las Ciencias Sociales y Humanas.

Existen situaciones diversas y ámbitos plurales en los que ha de intervenir el educador social: en situación normalizada, carencial, en el ámbito personal, grupal, comunitario, en instituciones públicas, privadas, organizaciones no gubernamentales, en el ámbito estatal, autonómico, local, etc. Es preciso, por tanto, una preparación metodológica adecuada con el fin de no caer en la rutina, al realizar una gran variedad de actividades sin una finalidad precisa. Es importante focalizar siempre la acción social hacia un objetivo educativo concreto de mejora y de cambio personal, grupal o comunitario.

Los esfuerzos del educador social se orientan a conseguir objetivos dirigidos hacia la búsqueda de la excelencia, por lo que debe planificar sistemáticamente sus acciones. La mejora no resultará de una imitación superficial de unas técnicas aisladas. No se consigue una verdadera innovación sin saber el por qué. El educador social utilizará técnicas diversas con vistas a conseguir objetivos educativos, seleccionando siempre la que considere más adecuada a cada caso. En este sentido, Ortega y Gasset afirma: "La técnica es el esfuerzo para ahorrar esfuerzo".

El educador social, por tanto, debe poseer variedad de recursos con el fin de poder dar respuesta a las situaciones más variadas; en la medida de lo posible, no debe improvisar. Es necesario planificar el proyecto a realizar, así como los pasos a seguir, para el logro de los objetivos propuestos; por eso necesita la preparación y las herramientas adecuadas para realizar su labor con un carácter profesional.

Desde la vertiente que se *orienta a la praxis* se suelen distinguir tres métodos complejos bajo la denominación de: Ayuda social individual (*Casework*), Trabajo social de grupo (*Groupwork, Social groupwork*) y Trabajo comunitario (*Community work, Gemeinwesenarbeit*). Cada uno de estos métodos utiliza técnicas específicas y

diferenciadas, atendiendo a cada caso concreto. Es necesario hacer converger los métodos y las técnicas a la finalidad concreta que pretende el pedagogo social; sólo de este modo cobrará pleno sentido la praxis pedagógico-social.

Bröttcher (1975) sistematiza los métodos de intervención social tomando como criterio la situación inicial del cliente. Distingue:

- Métodos que contribuyen al mantenimiento y desarrollo de una situación óptima para el cliente.
- Métodos que deben conducir al sujeto de una situación normal (aunque mejorable o tal vez en riesgo) a una condición óptima.
- Métodos que deben servir para esclarecer o restablecer el funcionamiento normal de la estructura personal del cliente (situación anómala, de "necesidad" que reclama ayuda pedagógico-social).

Presentamos en este capítulo algunos de los métodos y técnicas más utilizadas en la acción social, así como las pautas para elaborar proyectos de intervención.

TÉCNICAS ESPECÍFICAS DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

Las técnicas de intervención en Educación Social son muy variadas; sin embargo creemos conveniente mencionar, a título meramente indicativo, las de carácter más decisivo para el campo objeto de estudio.

Técnicas preventivas

La prevención desempeña un papel relevante en el ámbito social de la educación, por ello le prestamos una atención singular. Se dividen en:

- *Técnicas preventivas de índole medioambiental*: son aquellas que sirven para conservar, proteger e incluso mejorar el espacio en que se desenvuelve la vida del ser humano. En este campo conviene hacer referencia a la educación vial, al cuidado de parques naturales, cuidado y respeto del medio ambiente, auxilios en situaciones conflictivas, etc.
- *Técnicas orientadas a la educación para la salud*, como pueden ser, los aspectos referentes a la alimentación, higiene, desarrollo de las campañas contra las drogas y el alcohol, la marginación y asesoramiento en centros de educación familiar.

Técnicas de ayuda

No se puede olvidar que la Pedagogía Social alemana se vertebró durante varias décadas en torno a este concepto de "ayuda individual y social". Esto significa "estar al lado de…, dar asistencia y consuelo". Los sujetos en esta situación pueden no estar disocializados, pero precisan apoyo, compañía, o bien recursos para superar una

situación determinada.

En general, todas las técnicas de orientación sociopedagógica pueden considerarse como técnicas de ayuda, orientación y apoyo al desarrollo de la persona. Se puede hacer alusión a técnicas de educación moral, dado que la moral y la socialización van íntimamente unidas. Como autores representativos de estas técnicas podemos destacar a Kohlberg y Piaget (creación de una comunidad justa), quienes difundieron el *role playing*, sociodrama, diálogo, análisis conceptual, clasificación de valores, etc.

Técnicas de carácter terapéutico

Estas técnicas también se denominan de carácter reeducador, corrector o curativas. Existen diversas técnicas de apoyo según la situación del cliente: modificación de la conducta, establecimiento de contratos, talleres ocupacionales, resolución de conflictos, etc.

Técnicas orientadas a trabajar el currículum social

Los educadores sociales deben adquirir una serie de competencias para el desempeño de su labor profesional. Por competencia entendemos el conjunto de conocimientos, capacidades de acción, de comportamientos estructurados y movilizados en función de un fin dentro de una situación dada. La competencia tiene un carácter operativo, no tiene sentido si no es en relación con la acción; es una capacidad aprendida, una noción estructurada que combina los elementos que la componen (teoría y práctica). Pueden utilizarse tanto en el ámbito escolar como extraescolar. En suma, para resolver un problema, la competencia, sería una noción abstracta que sólo se puede conocer a través de indicadores y comportamientos, como "parte visible" de la actividad.

Técnicas de resolución de conflictos

Estas técnicas se pueden utilizar en todas las edades; ahora bien, existen determinados conflictos que presentan una mayor incidencia en la adolescencia. Ante el conflicto generacional, así como determinados comportamientos juveniles, Mollenhauer (1986:22) se pregunta: ¿Por qué se hallan correlacionados con el crecimiento de una sociedad industrializada y en vías de democratización? Entre los conflictos a los que hace alusión se encuentran, muchos casos de desamparo, de delincuencia juvenil, de tutela, de educación en reformatorios y de asesoramiento pedagógico.

La función del sociopedagogo consiste, entonces, en restablecer o en establecer por primera vez, la capacidad para resolver el conflicto, en elevar la conciencia y hacer fecundo el conflicto surgido ahora en la nueva situación pedagógica: ante el juez, en el reformatorio, en la celda, en la prueba de afirmación, ante el asesor pedagógico. En tales situaciones, es cierto que no puede tratarse, primordialmente, de crear conflictos como ejercicio y como prueba de afirmación, sino sólo de sacar a luz la permanencia de los conflictos y, quizás, de resolverlos.

ELABORACIÓN Y DISEÑO DE PROYECTOS SOCIALES

En el trabajo social nos surge con frecuencia la necesidad de elaborar proyectos con el fin de mejorar la realidad en la que estamos insertos. Los proyectos pueden ser muy diversos y variados, tanto en sus objetivos y fines, como en su metodología; ahora bien, todos ellos tienen algo en común que es lo que los identifica como proyectos.

Se podría afirmar, en líneas generales, que el proyecto ha de planificarse y es un avance anticipado de las acciones a realizar para conseguir unos determinados objetivos. Conviene tener presente, desde el primer momento, que un proyecto debe presentar una unidad en sí mismo, en la medida en que persigue determinados objetivos para cuyo logro efectivo requiere una estructura interna que le permita conseguir el fin propuesto.

El proyecto es un plan de trabajo, una propuesta que concreta los elementos necesarios para conseguir unos objetivos deseables. En cuanto propuesta integral, habrá de surgir como fruto del diálogo y participación, teniendo en cuenta la convergencia de intereses de los implicados en el mismo. Además, tendrá un carácter prospectivo, anticipador de la acción, que implica un lanzarse hacia adelante con el fin de mejorar la situación objeto de estudio.

Lo más importante es la elección de unas *metas posibles* y de unos compromisos mínimos que todos deben aceptar desde el convencimiento de que, por ese camino, se podría llegar a la transformación efectiva de la realidad.

Un proyecto, por tanto, no sólo es un plan de acción sino una proyección hacia el futuro. Ello significa *clarificación* respecto a los grandes interrogantes de la educación y *compromiso* para implicarse y afrontar las dificultades que, sin duda, acompañarán a su puesta en práctica.

Debe ser abierto, constituyéndose al tiempo que busca enriquecerse con nuevos conocimientos y experiencias. Como indica Stenhouse (1987:29): "Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".

En resumen, un proyecto requiere pensar lo que se va a hacer, antes de ponerlo en práctica y contribuye a identificar los posibles problemas que se pueden encontrar en la realización de lo que se proyecta. Aporta una determinada direccionalidad a la acción. Se concreta, en sentido general, en una visión o descripción previa de una actividad en sus distintas fases o elementos; es, en suma, un boceto anticipado de la acción socio-educativa. Implica: anticipación, planificación y autorregulación como características esenciales de la actividad a proyectar, que lleva implícita, a la vez, una dimensión intencional. Se proyecta siempre con un propósito, con una intención que sirve de punto de referencia constante de la acción.

Proyectar racionalmente implica partir de una realidad actual para llegar o, al menos, acercarse a otra realidad que, por el momento, sólo es potencialmente posible. La doble perspectiva *de lo que se parte y hacia lo que se tiende* está continuamente presente en la

elaboración y realización de un proyecto.

Profundizando un poco más, se puede decir que es *una actividad* conceptual. En él se diseñan las características de una acción antes de realizarla; *es una actividad realista*, que especifica y concreta las conductas perseguidas y un elemento *mediador* entre los objetivos programados y la práctica misma.

Todo proyecto tiene como misión la de prever, orientar y preparar bien el camino de lo que se va a hacer, mientras se lleva a cabo el mismo. En todo proyecto subyace siempre una descripción de lo que se quiere conseguir indicando con precisión la finalidad, una adaptación del proyecto a las características del entorno y a las personas que lo van a llevar a cabo, unos datos e informaciones técnicas para el mejor desarrollo del proyecto, así como instrumentos de recogida de datos y unos recursos mínimos imprescindibles para su aplicación y una temporalización precisa para el desarrollo del mismo.

Dentro de la dimensión social del proyecto, una vez definido lo que entendemos por proyecto, conviene también precisar lo que se entiende por "social". En sentido amplio, podría definirse como todo lo que afecta al ser humano y a sus condiciones de vida y relaciones con otros sistemas de valores; en definitiva, lo que contribuye a configurar la cultura de un pueblo.

Los proyectos sociales deben contemplar fundamentalmente lo que serían las necesidades básicas del individuo, que, según los organismos internacionales, son: salud, educación, empleo y vivienda.

El proyecto social, como cualquier otro proyecto, tiene siempre la intención clara de alcanzar aquello que se pretende con la mayor calidad. En este sentido, conviene describir con todo detalle el proceso a seguir, tener capacidad para poder prever los pasos en el desarrollo del mismo, las acciones a realizar, los mecanismos a poner en juego, la evaluación de los resultados obtenidos, así como los posibles desajustes en el desarrollo del proyecto. Es conveniente prevenir todos estos aspectos en la medida de lo posible, con el fin de poder evitar consecuencias posteriores que siempre son más difíciles de solventar.

El proyecto social implica siempre:

- Una reflexión seria y rigurosa sobre aquel problema social concreto que pretendemos mejorar.
- Exige tomar conciencia de las múltiples necesidades existentes, de las situaciones problemáticas y, una vez analizada y estudiada la compleja realidad social, debe elegir un problema concreto que precise solución «posible».
- Seleccionar un problema concreto que presente una solución viable, aunque sea difícil y costosa.
- Elaborar un diseño lo más completo posible, sistemático y reflexivo. Es decir, científico.

- Aplicarlo a la práctica con el fin de transformarla y mejorarla.
- Apertura y flexibilidad en su aplicación. La apertura no sólo debe entenderse como apertura al medio y al entorno social, sino que debe tener capacidad de generar innovación y cambio.
- Originalidad y creatividad en la elaboración del proyecto, intentando responder a necesidades concretas.
- Partir siempre de la práctica, desde la óptica de quien vive el problema, cómo lo vive y qué posibilidades vislumbra de solución.

En el campo del Trabajo Social, considerado en sentido amplio, la elaboración de proyectos para mejorar la realidad en la que se trabaja, se ha revelado como uno de los aspectos más significativos y con mayores repercusiones para la dinamización y el cambio social. En este trabajo de investigación que va vinculado a la mejora de la realidad se pretende que cada persona o grupo reflexione sobre su propia labor profesional e intente cambiarse a sí mismo y mejorar la realidad, dado que cada uno se cambia y modifica a sí mismo, en la medida en la que cambia y modifica la calidad de sus relaciones.

En toda investigación vinculada a la práctica existe un principio fundamental: el sujeto es su propio objeto de investigación. Así, la transformación de la realidad investigada supone una transformación del mismo investigador. La acción aparece, pues, vinculada a lo afectivo y a lo cognitivo. El sujeto siempre está comprometido en el proceso de aprendizaje, en la investigación de forma afectiva e ideológica. Percepción y acción no pueden darse separadamente, constituyen una totalidad en permanente reestructuración. Conforme a esta concepción, al investigar la realidad, el ser humano se hace, de este modo, objeto de su propia conciencia, y el mismo proceso le hace posible avanzar en el camino de la investigación de la realidad.

Investigar desde esta óptica significa problematizar, puesto que toda investigación busca solucionar un problema. Cuestionar la realidad para descubrir, a partir de lo aparente, de los acontecimientos a los que nos acomodamos en la vida diaria, las condiciones reales de carácter formativo que nos permitan el desarrollo de una conciencia crítica.

Al empezar una investigación se inicia un proceso de búsqueda, de indagación y de cuestionamiento. No en vano, la investigación comienza a través de la curiosidad que el ser humano siente al preguntarse el porqué de las cosas y sus posibles soluciones.

Como indica Fox (1981:403): “La calidad de la investigación no puede ser mejor que la calidad de los métodos que se utilizan para recoger y analizar los datos. Si aquellos carecen de algunas características básicas de los buenos métodos, los datos de investigación tampoco los tendrán, y es probable que se llegue a interpretaciones y conclusiones engañosas o inexactas. Si los métodos utilizados poseen las características necesarias y deseables, entonces se tiene la base para realizar una investigación bien fundada”.

El método juega un papel importante en el proceso de investigación. Es un proceso de búsqueda, que sólo adquiere auténtico sentido si se ordenan los acontecimientos y datos para alcanzar el objetivo propuesto, esto es, si se actúa con sistematización, rechazando todo hacer casual y desordenado.

La metodología de investigación social, según Pérez Serrano (1998:219), es "un conjunto de estrategias tácticas y técnicas que permiten descubrir consolidar y perfilar un conocimiento". La investigación educativa, por tener al ser humano como objeto de estudio, se encuadra en la problemática general de las Ciencias Humanas. Consiste en un proceso que comienza con la identificación del problema y termina con la elaboración del informe, siguiendo determinados pasos que permitan conocer el proceso seguido.

En el campo social, la metodología no sólo se puede conformar con recoger información y analizarla, sino que debe identificar cuestiones importantes que sean susceptibles de mejora. La investigación socioeducativa pretende conocer la realidad para mejorarla y trasformarla. Esta perspectiva de carácter normativo es lo que caracteriza a la investigación socioeducativa.

ELEMENTOS PARA ELABORAR UN PROYECTO

La formulación precisa y concreta del proyecto exige conjugar armónicamente todos los pasos mencionados que lleven a la consecución del mismo, tanto la fase de diagnóstico de necesidades, identificación de objetivos, especificación de actividades, tiempo de ejecución, como los recursos que se disponen para llevar a cabo el proyecto.

Tradicionalmente, se ha dicho que elaborar un proyecto consiste en responder a una serie de preguntas, que Ander-Egg (1984:168) presenta en el cuadro nº 34, desde un punto de vista operativo. Aunque no se sigan en sentido estricto, las fases aquí señaladas, las consideramos, sin embargo, muy ilustrativas para el desarrollo de cualquier proyecto social.

Cuadro nº 34. DESDE UN PUNTO DE VISTA OPERATIVO, PROGRAMAR UNA ACCIÓN COMPORTA DAR RESPUESTA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

¿Qué se quiere hacer?	⇒	Naturaleza del proyecto
¿Por qué se quiere hacer?	⇒	Origen y fundamento
¿Para qué se quiere hacer?	⇒	Objetivos
¿Cuánto se quiere hacer?	⇒	Metas
¿Dónde se quiere hacer?	⇒	Localización física
¿Cómo se va a hacer?	⇒	Actividades y tareas a realizar. Metodología
¿Quiénes lo van a hacer?	⇒	Recursos humanos

¿Con qué se va a hacer?	⇒	Recursos materiales
¿Con qué se va a costear?	⇒	Recursos financieros

En la formulación del proyecto se combinan factores históricos, técnicos y financieros con el fin de obtener los objetivos que permitan resolver las situaciones problemáticas. Desde un punto de vista operativo, consiste en ir describiendo de forma clara, precisa y ordenada el camino a seguir para resolver el problema al que intentamos buscar la mejor solución, de entre todas las que podamos contemplar como posibles.

El proyecto es un proceso que implica diferentes pasos en el camino a recorrer. Se trata de un proceso que supone discusión, deliberación y toma de decisiones. Exige, por tanto, revisar lo que se está realizando, analizar la realidad, diagnosticar, elaborar un plan de acción en el que se especifiquen minuciosamente los pasos a seguir y evaluar los resultados alcanzados. En los casos en los que pueda llevarse a cabo una reflexión en grupo sobre una determinada situación o problema, favorecerá la toma de conciencia de la situación, dado que nos permite captarla desde perspectivas diversas y nos pone de relieve los valores que deseamos alcanzar.

Se parte de la base de que cualquier realidad es deficitaria o problemática, cualquier situación puede reclamar un cambio, una mejora, una nueva solución o un nuevo enfoque; por ello, deberá someterse a un diagnóstico. Es importante analizar, con datos precisos, lo que está sucediendo. No lo que creemos que pasa, sino tratar de buscar lo que realmente ocurre. Este es un requisito imprescindible de cualquier búsqueda de mejora, por pequeña y simple que ésta parezca.

Se presenta a continuación una síntesis del esquema general a tener en cuenta para el desarrollo del proyecto. Se muestra uno de ellos por considerarlo, no el mejor, pero sí el más adecuado para los objetivos que se pretende lograr. Aunque creemos que este esquema no es exhaustivo, ni contempla todas las posibilidades, pretende, sin embargo, ofrecer pautas que puedan ayudar a la elaboración de proyectos, pautas que, sin duda, deberán adaptarse a las circunstancias y exigencias de cada caso concreto.

En los proyectos de carácter social hay que tener en cuenta las fases de diagnóstico y análisis de la realidad, planificación, aplicación-ejecución y evaluación que se plasman en las figuras 8.1. y 8.2.

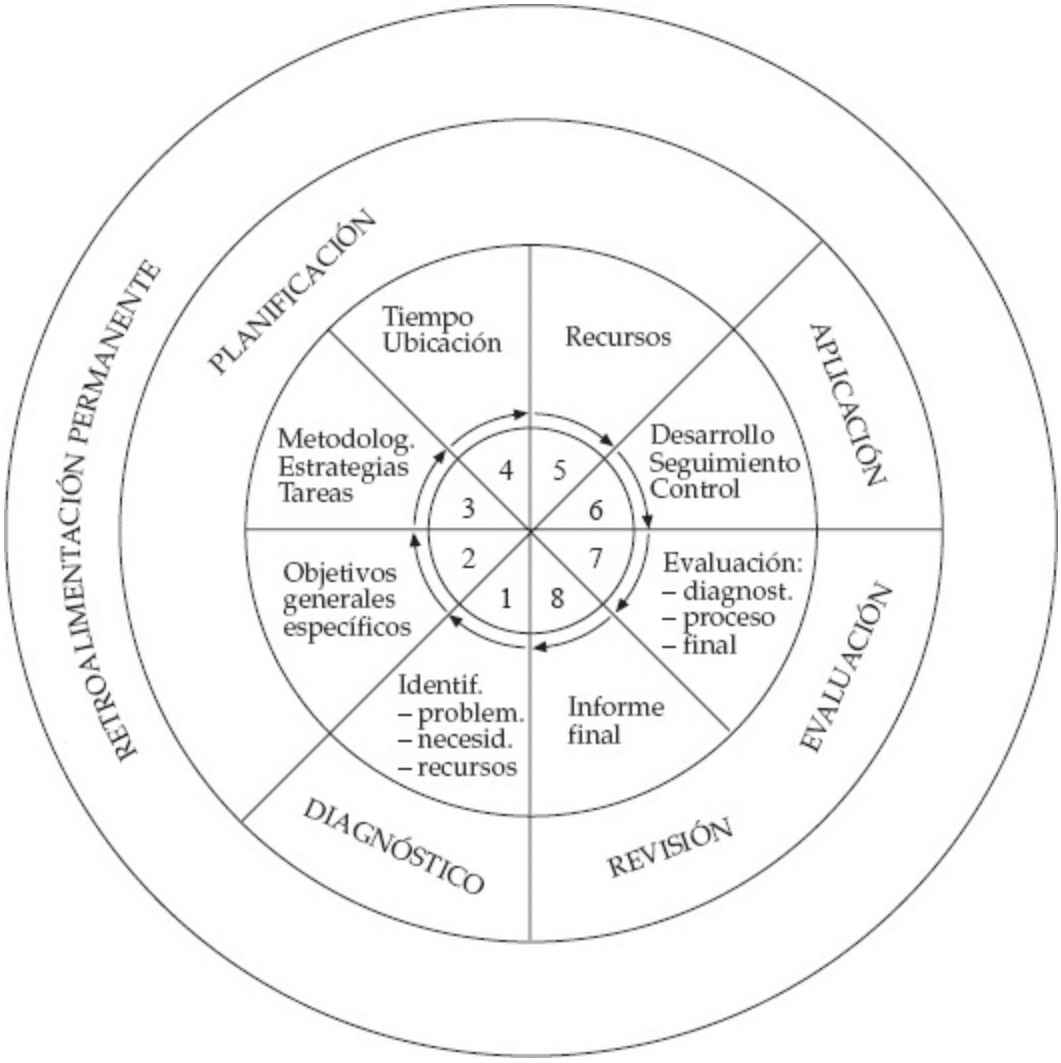


Figura 8.1. Sistematización del proyecto social

Figura 8.2. Fases para el diseño de un proyecto social

Diagnóstico. Análisis de la realidad

La fase de diagnóstico y análisis de la realidad, previa a la formulación del problema, implica el reconocimiento, lo más completo posible, de la situación objeto de estudio. Conviene examinar la realidad a estudiar, las personas, el entorno, las características y las circunstancias que van a incidir en el desarrollo del proyecto. Sólo si se conoce bien el

pueblo, barrio o grupo con el que se va a trabajar se puede planificar una acción pertinente, dado que el fin último del análisis de la realidad es poder establecer un orden de prioridad en las acciones que vamos a llevar a cabo.

Existe una conexión muy estrecha entre el diagnóstico de una situación, los valores que subyacen en la sociedad y los objetivos que se pretenden alcanzar. En todo diagnóstico hay que contemplar:

- Identificar las necesidades existentes.
- Establecer prioridades.
- Posibles causas que han originado el problema y que mantienen la situación carencial.
- Formulación y delimitación del problema.
- El problema tal y como es percibido e interpretado por los sujetos.
- La situación social y el contexto en el que se inscribe el problema.
- Estudiar lo que indica la literatura sobre el tema.
- Prever la población a quien va dirigido el proyecto.
- Prever los recursos.
- Ubicación del proyecto.

Esta fase de diagnóstico desempeña un papel relevante para llevar a cabo un proyecto social, dado que proporcionará los elementos necesarios para medir los efectos directos e indirectos que pueden producir el proyecto a realizar, así como el impacto que pueden tener en esa realidad. En este sentido, se puede afirmar que existe una conexión concatenada entre el diagnóstico y las otras fases del proyecto.

Detectar necesidades

Es esencial que el proyecto se base en una necesidad real a la que se quiere buscar solución y, además, que sea detectable con la colaboración de todos. Conviene estudiar con realismo las necesidades y los recursos de los que se dispone, tanto personales como materiales, con el fin de salir al encuentro de las necesidades de una forma realista.

Es imprescindible, antes de emprender cualquier acción, conocer la situación que vamos a encontrar. Para actuar sobre un entorno social concreto, es conveniente comenzar detectando las necesidades, problemas y prioridades que en cada situación adquieren un mayor protagonismo, para determinar, después, el posible grado de incardinación del trabajo a realizar en las diversas fases del proyecto.

La necesidad o carencia puede entenderse como una discrepancia entre la situación existente y la situación deseada. Es decir, la distancia entre lo que es y lo que debería ser. En el sentido de ir adelantando un elemento más en el camino, de definir qué es un problema social, Forni (1988:23) indica que “algunos de éstos se manifiestan como

distancia con un standard o un promedio social aceptable, otros como conducta desviada y otros como productos de acumulación de carencias que suponen, para superarlos, una política de igualación de oportunidades".

El diagnóstico que aquí se va a abordar, también *llamado análisis de la realidad*, consiste en descubrir el problema y llegar a comprenderlo para buscarle una solución adecuada. Diagnosticar es identificar una situación-problema con claridad; poner de manifiesto, a través de sus síntomas, determinadas carencias, errores o deficiencias. Por tanto, el análisis hará referencia al descubrimiento de situaciones problemáticas que puedan llegar a convertirse en objeto de investigación.

El diagnóstico de una determinada situación puede ser encomendada a agentes externos, si bien lo más conveniente es que, con o sin ayuda de expertos en investigación y diagnóstico, éste sea llevado a cabo por los implicados en esa realidad. En cualquier caso, al implicarse en un proceso de análisis de la realidad, se ha de intentar mejorarla, de uno u otro modo.

Plantear el diagnóstico implica que consideremos, al menos, algunas de las posibilidades que se indican a continuación: Es necesario un cambio, es conveniente un cambio o es urgente un cambio.

Abordar un análisis de necesidades con vistas al cambio y a la mejora, supone contar con un horizonte que incluya: la realidad social, la política social vigente, los valores individuales y sociales, la zona o comunidad en la que se trabaja y las funciones que le son propias a un educador social (la autorrevisión).

La articulación coherente de estos aspectos garantiza el diagnóstico y la posterior aplicación de soluciones. El diagnóstico, por tanto, requiere indagación, búsqueda y análisis de datos, método y sistematización. Se apoya en diversas técnicas y utiliza múltiples herramientas para trabajar con ellos.

El educador social ha de desarrollar habilidades para analizar y diagnosticar la realidad con precisión, e intentar mejorarla, para convertirse así en un excepcional motor de cambio. De ahí la importancia de potenciar y capacitar al educador social con este tipo de habilidades.

En resumen, el objetivo de todas las técnicas de diagnóstico consiste en recoger información acerca del problema en cuestión, garantizar que sea completa, verdadera, y que no distorsione la realidad.

El diagnóstico de cualquier realidad implica analizarla de forma detallada con el fin de identificar los núcleos-problema y las claves etiológicas de los mismos. Si somos capaces de identificar las causas estaremos en un proceso de búsqueda de soluciones; de otro modo, tan sólo se contribuirá a dar palos de ciego por medio del ensayo y error.

Para comenzar, concretaremos una práctica del diagnóstico en la *detección de las necesidades* que se constatan de cara al cambio deseado. Esas necesidades aparecerán, a veces, como dificultades, o incluso resistencias, más o menos conscientes al cambio. Es fundamental llegar a distinguir con claridad entre lo que son las *necesidades sentidas*

(por ejemplo formación) y las *necesidades reales* (alimentación, vivienda…). Identificar unas y otras es garantía de que no se esté "construyendo sobre arena", a la vez que constatamos que el diagnóstico no tiene sentido si se queda en sí mismo. Se diagnostica para poder actuar sobre la realidad con el fin de mejorarla e introducir cambio.

El educador o educadora social necesita conocer de la manera más fiable posible, las necesidades sentidas y latentes, los intereses de la población, los recursos con los que cuentan, y aquellos con los que se podría contar aunque ahora no estén al alcance; todo ello permitirá fijar el tipo de proyecto o programa que se debe realizar, la naturaleza del mismo y los objetivos que sea posible alcanzar.

Es muy importante la técnica de *hacerse preguntas*. Esta dimensión proporciona un gran valor autorreflexivo. Además de ser constitutiva de todas las herramientas que utiliza el diagnóstico, permite no perder de vista nuestro marco de referencia que, en definitiva, dará sentido a cualquier diagnóstico.

En suma, el análisis de la realidad implica una reflexión conjunta por parte del equipo; contrastar las diferentes visiones de la misma, analizar y sistematizar el diagnóstico de la realidad con el fin de llegar a conclusiones y devolverlas al grupo para priorizar la acción.

La *autorrevisión o autoevaluación* puede considerarse como proceso y plataforma para el desarrollo y mejora interna del grupo y la realidad en la que estamos insertos. Es, por tanto, un momento en el que se hace un alto en el camino en el ámbito individual o en grupo. En este caso, se lleva a cabo una reflexión colectiva, "poniendo sobre el tapete" en qué situación se encuentra; sobre todo, es importante determinar a dónde se quiere ir de cara a mejorar la calidad de vida.

Cualquier profesional en el ámbito social y educativo debe ser cada vez más consciente de que no puede esperar pasivamente la solución a los problemas. La solución no viene de fuera porque no existe ningún posible salvador exterior. La solución tiene que venir de dentro, dentro de cada pueblo, comunidad, grupo y persona. Ello implica movilizar los propios recursos y llevar a cabo una supervisión de su propio funcionamiento. Es imprescindible tomar conciencia de que son ellos los que tienen que implicarse activamente en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas. No pueden esperar pasivamente que otros se los resuelvan, pues en el mejor de los casos, aunque se intentara, seguramente no sería la solución más adecuada. No se puede estar esperando pasivamente a Godot, sabiendo de antemano que nunca va a llegar.

Es importante tomar conciencia de que para llegar a resolver los problemas o, al menos, alguno de ellos, es necesario hacer un esfuerzo por conocer de una manera más profunda y sistemática cuáles son los que presenta la sociedad actual. Además, es preciso participar activamente en el estudio y solución de los mismos. Es necesaria e imprescindible la participación activa en los procesos de transformación social.

El proceso de autorrevisión siempre es más completo y eficaz si participan todos o una mayoría de los miembros. Se constituye, entonces, el marco para discutir, deliberar y decidir colegiadamente qué conviene hacer en esta situación concreta, cómo van las

cosas y qué sería conveniente modificar. Esta discusión del proceso debe abocar a acuerdos prácticos, aunque sean acuerdos que aparentemente carezcan de importancia. Sin embargo, ningún trabajo en equipo, ningún proyecto de ámbito social o educativo suele fracasar por cuestiones que presenten una gran trascendencia o relevancia. En cambio, fracasan por aspectos de la vida cotidiana aparentemente insignificantes que, poco a poco, van minando la moral del grupo, la capacidad de motivación e iniciativa la entrega al trabajo en común. Todo ello incita a crear un clima de falta de motivación y desánimo, lo que no contribuye a llevar el proyecto a feliz término. Es importante traducir esta revisión en la mejora de la práctica, con un elenco detallado de los aspectos concretos que nos comprometemos a mejorar.

Hay que cuidar siempre el proceso de diálogo, la confrontación de perspectivas y acuerdos finales, y establecer planes de acción y de mejora. Para que el trabajo en equipo, en una localidad, en un centro o bien en un determinado proyecto funcione, es necesario, e incluso me atrevería a afirmar que imprescindible, dedicar tiempo a deliberar en conjunto lo que se quiere hacer, a construir pensamiento y a elaborar directrices que lleven a un compromiso conjunto, es decir, a la acción sostenida en común de forma solidaria. Es lo que se denomina autodiagnóstico participativo, en el que las personas seleccionan los problemas, reconocen su situación, se organizan para buscar datos, analizarlos y sacar conclusiones, a la vez que conocen lo que hacen los demás y ofrecen su esfuerzo y experiencia a una labor común.

La autoevaluación efectuada en equipo comienza con la revisión y el diagnóstico en un proceso de discusión, deliberación y decisión conjunta del estado actual y del funcionamiento de una situación, equipo, centro, etc., con el fin de identificar los problemas y emprender acciones de mejora en aquellos aspectos que se consideren prioritarios. En este modelo de proceso, como forma habitual de trabajo, se parte acordando un "mapa" de logros y necesidades, fruto del diagnóstico y evaluación de una situación en nuestro lugar de trabajo, equipo, centro, comunidad. Implica un compromiso de revisar, concretar y sistematizar el modo de trabajar, en un proceso continuo y en espiral, en un plan de acción, como se aprecia en la figura 8.3.

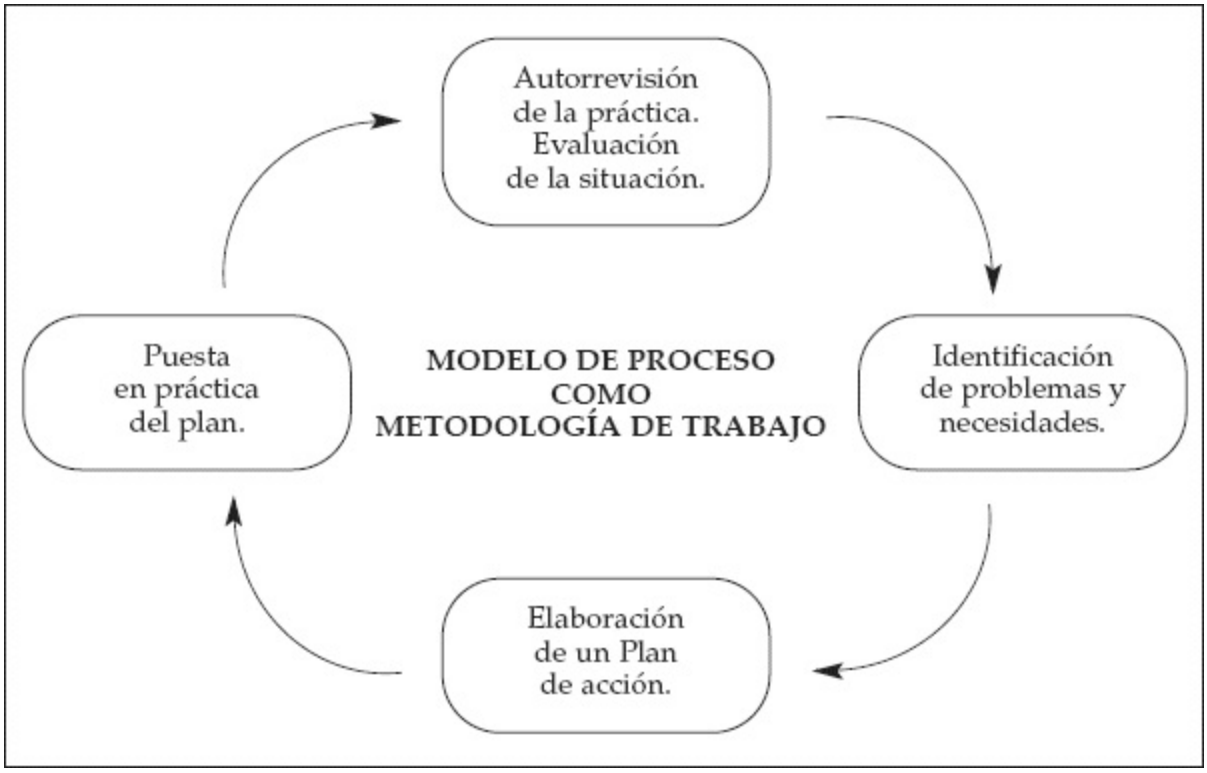


Figura 8.3

Al efectuar una revisión del funcionamiento de un equipo, centro o comunidad, no se puede evaluar todo, conviene focalizar algún aspecto que se pueda considerar de mayor interés; por ejemplo las actitudes y valores que estamos fomentando. En este sentido, se pueden formular varias preguntas:

- ¿Dónde estamos?
- ¿Hacia dónde queremos ir?
- ¿Qué medios vamos a poner para ello?
- ¿Cómo lo hacemos? Métodos, procedimientos, tareas, actividades, etc.
- ¿Cómo valoramos lo que estamos haciendo? Análisis detenido de lo realizado, subrayando tanto los aspectos positivos como los negativos.
- ¿Qué hemos logrado?
- ¿Qué proponemos para la revisión y mejora?
- ¿Qué cambios efectuaríamos?

La autorrevisión, como estrategia de autoevaluación y desarrollo de la mejora, significa que el grupo, en su conjunto, genera procesos y formas de trabajo dirigidas a autorrevisar lo que se hace cotidianamente, lo que se podría cambiar y consensuar, así como los valores a promover en un plan de acción. Se inscribe, por tanto, en un marco más amplio de la reconstrucción cultural de la comunidad y de sus pautas de trabajo, en

el proceso de autorrevisión y reflexión, crítico de la propia realidad, guiado por unos valores de cooperación, colegialidad y compromiso. Se pueden distinguir varios momentos o fases.

En primer lugar, como momento previo, hay que situar la creación, por medio de un conjunto de condiciones, de un *clima* inicial de compromiso para un proceso de mejora. Es el momento en que los miembros de una comunidad, por determinados conflictos internos, propuestas externas o inducidos por algún agente de cambio o asesor, deciden implicarse en un proceso de mejora interna de su realidad. Requiere clarificar por parte de los implicados los *principios, propósitos y metodología* que comparten y, a la vez, exige esta modalidad de trabajo social.

Finalizada esta fase, será necesario elaborar un dispositivo de acción en el que se relacionen, dialécticamente, todos los elementos analizados, de tal manera que sea posible, mediante un *feedback* planificado, que esa interacción actúe permanentemente en el sentido de aumentar el grado de vinculación de todos. Es un momento clave, determinante de los procesos posteriores que exigirá *discutir, clarificar y consensuar*, lo que comporta espacios, tiempo y responsabilidades al implicarse en un proceso de este tipo.

Conviene tener en cuenta que el análisis de la realidad, aunque se planee en una primera fase, en realidad no termina nunca, se convierte en parte de la evaluación continua y nos permite detectar los cambios que debemos efectuar en nuestros proyectos.

Establecer prioridades

Este aspecto es muy importante, pues en el campo social existen necesidades muy diversas y no siempre es fácil identificar las que son más urgentes. Por ello, exige del trabajador social una gran capacidad de discriminación, de indagación y, en definitiva, de investigación para llegar a establecer con precisión las prioridades. Este tema es complejo porque los problemas serán prioritarios o no según la óptica de quien los examine. En este sentido, lo que es prioritario para unos puede no serlo para otros.

Para llevar a cabo cualquier proyecto es preciso establecer las prioridades que nos indicarán hacia qué necesidades vamos a orientar nuestros esfuerzos. Hay siempre algunas necesidades que se presentan como más urgentes, porque son necesidades básicas a las que es preciso prestarles la máxima atención posible. Es importante, sin embargo, establecer prioridades, pues las necesidades son tantas y tan diversas que nunca podremos contar con el tiempo y el dinero suficiente como para poder solventarlas. Esto supone, pues, establecer criterios para seleccionarlas ya sea prestando atención a las necesidades básicas, al costo del proyecto, a la urgencia del mismo, etc.

Es indispensable, tener en cuenta las posibilidades con las que se cuentan, sean de personas o de equipo. En este campo, como en otros muchos, es conveniente ser realista y no proyectar algo que de antemano se considera imposible alcanzar. En todo proyecto existe un determinado margen de utopía, es decir, intentar mejorar una realidad y, para

ello, es preciso dejar volar la imaginación en la búsqueda de soluciones. En este campo hay que jugar siempre entre el realismo y la utopía. No debemos ser tan realistas que no seamos capaces de planificar nada hasta que no se disponga de todas las personas, recursos materiales, equipos, etc. ni tan utópicos que se pretenda la consecución de algo que, ya *a priori*, se sabe que es imposible conseguir. Debemos caminar no hacia el encuentro de una única solución a un problema concreto, sino a la búsqueda de soluciones alternativas, múltiples y diversas.

Fundamentar el proyecto

Para poder aplicar cualquier proyecto a la práctica, debe sustentarse en un marco de referencia teórico, en unos presupuestos o principios aceptados como axiomáticos que constituyen los postulados sobre los que descansa nuestra acción, y explicar lo más claramente posible los presupuestos de los que parte y, al mismo tiempo, debe ser operativo.

Delimitar el problema

Consiste en formular el problema objeto de estudio de un modo claro y concreto. Los problemas objeto de investigación se obtienen de la revisión de la literatura sobre el tema, de la teoría y, lo que es más frecuente, a través de la experiencia, pues siempre podemos mejorar nuestra forma de actuar.

En general, en los proyectos sociales se tiende a formular problemas demasiado ambiciosos. Esto responde, sin lugar a dudas, a la voluntad de resolver cuanto antes la situación problemática. Sin embargo, una vez detectada una necesidad, debemos formularnos preguntas muy concretas:

- ¿Cómo responder a esta necesidad?
- ¿Cómo colaborar desde nuestra situación a que el problema se resuelva?
- ¿Qué medios, actividades y recursos vamos a poner en juego?
- ¿Qué actividades vamos a realizar?
- ¿Con qué metodología se va a llevar a cabo el trabajo?
- ¿Qué personas serán precisas para realizar el proyecto con éxito?, etc.

Una de las fases más complejas del proceso de investigación, es la identificación clara y precisa del problema objeto de estudio. Según Dewey (1933) la primera etapa del método científico es la admisión de una dificultad, un obstáculo o un problema.

La etapa de la definición y toma de conciencia del problema es compleja, pues exige la identificación del mismo, reflexionar sobre él y formularlo de modo adecuado. La elección del problema debe ser relevante y constituir un área de interés y curiosidad para el investigador; de lo contrario será muy difícil que la investigación llegue hasta el final. Una vez identificado el problema, es conveniente reducirlo a una pregunta muy

específica y precisar concretamente qué ha de hacerse para obtener una respuesta. Hay que conocer la realidad, estudiar qué le falta, qué carencias y necesidades presenta. Por ejemplo, cómo elevar el nivel de participación en un grupo.

Los problemas objeto de investigación se obtienen empíricamente de la *experiencia*, pues siempre podemos mejorar nuestra forma de actuar. La observación constituye una fuente importante para detectar e identificar los problemas existentes en el grupo humano con el que trabajamos o tenemos contacto. Es necesario precisar la formulación del problema, por ello conviene ser concreto y evitar formulaciones excesivamente generales.

Es preciso estar familiarizado con el área en la que se encuadra el problema, llevar a cabo una primera recogida de información exploratoria que facilite la comprensión del mismo. Para ello, se realizan acciones y observaciones que nos ayuden a acotar mejor el área problemática.

También es importante llevar a cabo algunas lecturas sobre el problema con el fin de ampliar el campo de visión y, posteriormente, llegar a formularlo explícitamente. Hasta que no seamos capaces de formularlo por escrito no podemos afirmar que hemos llegado a su comprensión. Lo habremos intuido y, en el mejor de los casos, nos habremos percatado de la necesidad de buscar solución a una situación concreta, pero hay que profundizar. En general, debemos preguntarnos ¿Cómo podremos responder a esta necesidad? ¿Qué podremos hacer para cambiar este estado de cosas?

¿Cómo identificar los problemas?

Al principio, cuando se inicia un estudio, no se suele tener una idea totalmente precisa y detallada de todo el plan a realizar, sino que se parte de una "idea general", de algo que se quiere cambiar o mejorar y que sea factible llevarlo a la acción. Esta idea surge normalmente de la *experiencia*, de alguna idea nueva que se quiere experimentar o bien de una *sensación de insatisfacción o descontento* respecto a lo que se está logrando en el trabajo cotidiano. Se trata, pues, de *identificar el área problemática*, profundizar en ella y resaltar los aspectos más concretos y específicos que se quieran resolver. Para ello, se programarán determinadas actividades que pueden plasmarse o no en un proyecto o programa. Ello conduce a elaborar un elenco e inventario de problemas y necesidades que se estima oportuno y conveniente estudiar con objeto de buscar la solución que se considere más adecuada.

La identificación del área problemática implica una *descripción de la dificultad o necesidad.* Esta tarea se va efectuando a través de cuestiones concretas, de vivencias y sensaciones diversas que presentan los afectados por el problema. El equipo responsable debe recoger estas manifestaciones y sistematizarlas. Es importante preguntarse: ¿Cómo son percibidas las dificultades por el grupo? ¿En qué medida nos preocupan? ¿Cómo son de importantes? ¿Por qué lo son?

Estos interrogantes nos ayudarán a llevar a cabo una reflexión sistemática con la comunidad a fin de delimitar con mayor conocimiento de causa el problema objeto de estudio. En esta fase de trabajo, una de las aportaciones más importantes que puede

efectuar el agente externo (dinamizador social, promotor del proyecto o investigador), es la de sistematizar y devolver a las personas esas mismas experiencias, contextualizadas, relacionadas y verificadas. De este modo, se puede ir avanzando por aproximaciones sucesivas, hasta establecer un listado de cuestiones a estudiar que las personas involucradas consideren significativas. Deben ser problemas y necesidades que el grupo estime prioritarias.

Al inicio de un proyecto, trabajo o de cualquier investigación es conveniente centrar la atención en preguntas como: ¿Qué está sucediendo en este momento en el grupo? ¿En qué sentido esta situación es problema? ¿Cómo puedo actuar para resolverlo?

Este proceso implica una toma de conciencia detenida y sosegada que nos lleve a familiarizarnos más con la realidad en la que trabajamos, a analizarla desde diferentes puntos de vista y, sobre todo, a una mejor *comprensión* de la misma. Los presupuestos generales de partida podrían ser: ¿Me gustaría cambiar esta situación? ¿Qué puedo hacer para mejorarla? ¿Tengo una idea y me gustaría llevarla a la práctica? ¿Cómo puede ser probada, explicada? ¿Qué hago respecto a esta situación?

Podríamos formularnos otras muchas preguntas. Sin embargo, conviene tener presente que la realización de esta tarea constituye uno de los principios básicos de la estrategia de la acción comunitaria. Es decir, lo que primero mueve a las personas y a la población, es la satisfacción de sus necesidades primarias, de sus problemas y de todo aquello que haga referencia a su realización personal, familiar, de grupo o comunitaria. Las motivaciones que mueven a las personas se dan casi siempre por este orden.

¿Cómo seleccionar los problemas?

Se deben seleccionar problemas que puedan resolverse en un tiempo razonable, revistan interés para el grupo, supongan una mejora para la población concreta objeto de estudio y puedan ayudar en este momento a un cambio profundo en una línea innovadora.

Una vez efectuada su formulación, es conveniente preguntarse por el conocimiento teórico-práctico del tema que poseen los que van a llevarlo a cabo e intentar estudiar de un modo más profundo el aspecto a investigar, preguntarse por la relevancia social e investigadora que tiene el tema y la posibilidad de realizarlo en un período de tiempo razonable. Así mismo, cuestionarse si el problema es o no realmente significativo.

La etapa de la formulación del problema es compleja. Exige familiaridad con el área de estudio, dedicación y tiempo para conocer el mismo, a fin de concretarlo de manera *precisa y operativa.* Podríamos afirmar que la idea general que se intuye en un principio exige su definición concreta. De este modo, podemos evaluar si al final del trabajo se ha conseguido resolver o, por el contrario, debemos seguir esforzándonos en la misma dirección.

Las preguntas que se van formulando constituyen pautas de reflexión que nos pueden ayudar a iniciarnos en la investigación, a identificar los problemas con mayor claridad y

comprensión de los mismos. Es conveniente dedicar algún tiempo a identificarlos y anotarlos sin preocuparse demasiado de su formulación. Es recomendable elaborar un listado amplio de los que convendría abordar, o bien, de inquietudes a las que se podría dar respuesta.

Una rica fuente para identificar problemas consiste en examinar las diferencias entre lo que es la *práctica* que estamos realizando en este equipo o centro y lo que *se pretende* que sea. Es decir, la diferencia o discrepancia (en inglés *performance gap*) entre lo que es y lo que debería ser. Esa distancia es lo que queremos acortar. Esta fase implica entrar en la identificación del problema, clarificando las necesidades, para llegar a un entendimiento (adecuado y de compresión común), así como a priorizar ámbitos concretos de mejora y las actividades que consideramos que hay que perfeccionar. Es posible acotar algunos aspectos que deberían constituir el objeto prioritario de mejora. Podríamos determinar específicamente qué habría que cambiar, así como las prioridades a tener en cuenta.

Se pueden utilizar instrumentos y técnicas que nos ayuden en la fase de identificación del problema. Entre otras, se han revelado la utilidad de procedimientos de discusión y diálogo, como reuniones por grupos y debates, técnicas creativas, como el *brainstorming*, de observación participante, etc.

Los problemas objeto de investigación se obtienen principalmente de la *experiencia*, pues siempre se puede mejorar nuestra forma de actuar. También se pueden deducir de la *teoría* y de *lagunas* existentes en la ciencia. En síntesis, los pasos a seguir consistirían en:

- *Identificar el área problemática* y establecer prioridades, dado que todos los problemas no se pueden resolver a la vez, pues nadie puede concentrarse en todo. Además, no todos presentan la misma prioridad para su resolución.
- *Explicitar la motivación del grupo* y su funcionamiento:
  - Motivación inicial.
  - Quiénes lo constituyen.
  - Papel de la persona coordinadora.
  - Cómo se constituye y por qué.
  - Calendario de reuniones a realizar. Temas tratados. Dinámica a seguir.
- *Descripción del contexto en el que surge.* Conviene realizar una descripción breve de la realidad contextual de la que surge el problema y ubicarlo en una zona concreta y específica, presentando brevemente sus características y rasgos peculiares. Es decir, describir analíticamente las variables de contexto.
- *Recogida de información sobre el problema.* Es imprescindible la consulta de fuentes diversas, como pueden ser *científicas* (libros, revistas…), o bien fuentes *vivas*, que serían los *informadores clave* que existen en todo pueblo, comunidad o grupo concreto. Son personas que conocen de forma precisa y detallada la

información que vamos buscando. La *experiencia* es siempre una vía privilegiada para recoger cualquier tipo de información, pues lo que se experimenta difícilmente suele olvidarse. La recogida de información para la definición clara y precisa del problema exige esfuerzo de dedicación, tiempo y, sobre todo, "darle vueltas a una idea", por si fuera preciso consultar de nuevo más información.

- *Escribir el problema*. Una idea difícilmente la tenemos clara si no somos capaces de plasmarla por escrito. Al escribirla, matizamos nuestro pensamiento y nos vemos obligados a expresarla con más precisión y claridad.

Ubicar el proyecto

El proyecto se localiza en un lugar determinado y en un área concreta. Conviene especificar el lugar en el que se realiza el proyecto, indicando algunos datos significativos de la comunidad o comunidades autónomas, provincia, comarca, entorno, barrio, etc. Para ello, conviene hacer alusión a los datos que se consideren más relevantes del entorno donde se va a realizar. Pueden ayudarnos, también, datos descriptivos de la localidad, gráficos, mapas, etc.

Revisar la bibliografía

Una vez que se ha llegado a formular el problema, conviene realizar un examen detenido de la bibliografía principal existente. Es decir, leer trabajos semejantes al que vamos a plantear en algunas de las dimensiones. Esta lectura nos llevará a profundizar y adquirir una visión más amplia del problema y brindar posibilidades de solución. Además, servirá de ayuda para concretar el problema inicial, a la vez que abrirá cauces para la acción y el trabajo se edificará sobre lo ya realizado.

Prever la población y los recursos

Describir la población con la que se va a llevar a cabo el proyecto. Analizar su situación, características, peculiaridades y, sobre todo, las necesidades y los rasgos más sobresalientes que presenta.

Conviene, desde los momentos iniciales del diagnóstico, prever los recursos de los que se podrá disponer para realizar el proyecto.

Planificación

Una vez que se ha tomado conciencia del diagnóstico del proyecto, se está en condiciones de ejecutar la planificación, entendida siempre como instrumento de ayuda en la acción social y como un medio para la organización del grupo y la cohesión del mismo. Ware *(*1986:37) indica que este proceso tiene como objetivo "suscitar grupos funcionales de ciudadanos capaces de ser agentes y responsables de su propio progreso, usando para ello como medio: la investigación en común de los problemas locales, la planificación y la ejecución por sí mismo de las soluciones que antes convinieron y la

coordinación voluntaria con los demás grupos y con las autoridades oficiales de modo que se obtenga el bienestar de la comunidad".

Como principios básicos a tener en cuenta para trabajar con un grupo o comunidad menciona los siguientes:

- Es mejor empezar por un programa pequeño y un proyecto sencillo que la comunidad pueda entender y apoyar, que tratar de desarrollar planes ambiciosos.
- El programa debe desarrollarse tan lentamente como precise para que la comunidad esté siempre de acuerdo con él.
- Todo programa debe incluir como participantes activos a las personas interesadas y a los beneficiarios.
- Los fines de los programas deben ser definidos con claridad por todas las personas que participan.
- Para que la participación sea efectiva, son necesarios la confianza en sí mismo y el respeto mutuo.
- La participación en un programa de la comunidad desarrolla las capacidades de quienes participan y los hace más eficientes en nuevos programas.

Planificar es trazar los planos para la ejecución de una obra; hacer un plan o proyecto de una acción, anticiparse a la acción. La planificación pretende:

- Precisar los resultados que se pretende obtener y el papel que en ellos representan los elementos personales y materiales.
- Elaborar las orientaciones y normas de actuación.
- Definir el papel que le corresponde a los diferentes sectores implicados.
- Prever las situaciones posibles y preparar estrategias correctivas.
- Establecer un sistema de control que informe de manera continua sobre la marcha del proceso y la obtención de resultados.

La planificación, pues, consiste en buscar, anticipar, prever, predecir e intentar vislumbrar lo que va a desarrollarse y aplicarse en el futuro; en el caso que nos ocupa, es el proyecto social que vamos a intentar elaborar.

En este sentido, podemos indicar que la planificación se ocupa solamente de determinar qué debe hacerse, a fin de que, posteriormente, puedan tomarse decisiones prácticas para su realización. Es un proceso para determinar la dirección del proyecto, adónde ir, y establecer los requisitos para llegar a ese punto, de la manera más eficiente y eficaz posible. Consiste en tomar una serie de decisiones sistemáticas, a fin de alcanzar del modo más eficaz posible un conjunto de objetivos durante un determinado período de tiempo.

Una vez determinado y acordado el ámbito de mejora (contenido), se pasaría a fijar el

proceso a seguir para su puesta en práctica. La búsqueda de soluciones incluye generar alternativas concretas de mejora, ya sean ideas, acciones, métodos o recursos materiales. Esta planificación se entiende como un proceso que se sitúa en la reconstrucción de la acción desde su pasado, presente y futuro por parte de los educadores sociales que, a su vez, debe quedar abierto a otros desarrollos subsiguientes: puesta en práctica, seguimiento, evaluación y toma de decisiones encaminadas a su progresiva institucionalización. Los procesos y actividades anteriores abocan a movilizar las ideas necesarias para planificar las acciones referidas a los problemas detectados y acordados como prioritarios.

Incluye también la búsqueda colegiada de soluciones y alternativas, prever los recursos y la formación "en" o "fuera" del centro, decidiendo los pasos que se van a dar. Es necesario implicar al máximo a los destinatarios en el proceso de planificación. De este modo hacemos partícipes a los protagonistas de los proyectos; su avance se convierte, a su vez, en objeto de la planificación.

Las actividades podrían consistir en: discutir y deliberar, a la luz de los criterios, principios y valores acordados, cómo llevar a cabo un plan de acción y con qué conocimientos y recursos se cuenta para realizarlo. En suma, la elaboración de un plan de acción nos lleva a plantearnos las siguientes cuestiones:

- ¿Qué debe hacerse?
- Concreción de objetivos y estrategias de acción
- ¿Quién lo hará?
- Control y seguimiento del plan

En lo que respecta a los proyectos sociales, conviene tener presente que muchas veces no se depende de un solo organismo, por lo que es necesario determinar con precisión y claridad las funciones de coordinación, dirección y administración de las diferentes partes del proyecto, estableciendo una estrecha vinculación y coordinación. Este aspecto es esencial, pues existen pocos recursos destinados a la acción social y muchos de ellos se malogran por falta de una planificación y coordinación de los diversos organismos encargados de atender a situaciones problemáticas. Como pistas prácticas se sugiere:

- Utilizar la planificación participativa aumenta la autoestima de cada una de las personas que colaboran.
- El proyecto elaborado entre todos y todas se convierte en *nuestro* proyecto. Esto garantiza que quieran colaborar y se responsabilicen de tareas.
- El proceso de consensuar y decidir en común va generando las pautas de trabajo, que permite el paso a la siguiente etapa en el desarrollo: la ejecución conjunta del proyecto.

Cuando el grupo se decide a planificar la acción es necesario justificar y preguntarse:

- ¿Qué es necesario hacer?
- ¿Qué demanda la gente?
- ¿Qué se considera prioritario?
- ¿Qué acciones tendrían garantía de ser apoyadas por la comunidad?
- ¿Con qué contamos para poder realizar la acción?

Si se ha efectuado un buen análisis de la realidad se estará capacitado para dar respuesta a estas preguntas y llevar a cabo un proyecto capaz de responder a necesidades concretas.

Objetivos generales y específicos

Los objetivos de un proyecto social son los logros que queremos alcanzar con la ejecución de una acción planificada. Es necesario hacer explícita la meta que queremos conseguir; es decir, la finalidad del proyecto. De ahí se desprenden los objetivos generales y específicos. Después de haber seguido las fases anteriores, resultará mucho más fácil formular los objetivos generales del proyecto con el fin de ir concretando los objetivos específicos, pues surgen del diagnóstico de las necesidades que es necesario solventar.

Los objetivos en un proyecto constituyen el punto central de referencia, son los que conforman su naturaleza, indican la dirección a seguir y dan coherencia al plan de acción. Para Espinoza (1987:85) es muy importante que los objetivos sean:

- *Claros:* Esto quiere decir que deben estar formulados en un lenguaje comprensible y preciso, de modo que sean fácilmente identificables.
- *Realistas:* Significa que deben ser factibles, de acuerdo con los recursos disponibles, con la metodología adoptada y dentro de los plazos previstos.
- *Pertinentes:* Significa que los objetivos deben tener una relación lógica con la naturaleza de los problemas que pretenden solucionar.

En líneas generales, los objetivos pueden clasificarse en dos grandes tipos:

- *Objetivos generales:* grandes propósitos o metas que conforman el marco de referencia de un proyecto. Por su formulación pueden admitir varias interpretaciones y no hacen referencia a una conducta observable. Como ejemplo, podemos indicar que para formular objetivos generales se suelen utilizar verbos del estilo de *conocer, comprender, analizar, evaluar*… Es evidente que estos verbos admiten varias interpretaciones y no son directamente observables.
- *Objetivos específicos:* especificaciones más concretas y pormenorizadas de los

objetivos generales. Identifican de forma más clara y precisa lo que se pretende alcanzar con el proyecto. Cuando un tema comienza a precisarse, es necesario determinar los objetivos de la investigación, es decir, saber para qué se emprende una determinada tarea y por qué. Los rasgos que definen los objetivos específicos son:

- Restringen el significado de los objetivos generales.
- Sólo admiten una interpretación.
- Implican tomar opciones frente a las posibles interpretaciones de los objetivos generales.
- Se formulan en función de manifestaciones observables y evaluables; equivalen a "preguntas" de evaluación abstraídas de su contenido más inmediato.
- Facilitan la mejor estructuración del proyecto social.
- Pueden desglosarse para su análisis.
- En general, con objetivos bien formulados puede evaluarse mejor la coherencia de todo el proyecto.

Es preciso utilizar verbos de acción y averiguar si la puesta en práctica de cada objetivo es posible y cómo. Para formularlos es necesaria una visión realista, definirlos desde la perspectiva de la hipótesis y de los medios concretos con los que contemos.

A título de ejemplo, señalamos algunos verbos que nos pueden ayudar a formular objetivos específicos: *diseñar, identificar, enumerar, resolver, clasificar, calcular, comprobar, repetir, ordenar, diferenciar, juzgar críticamente, validar, comparar, decidir…*

Como normas prácticas para la formulación de los objetivos conviene señalar las siguientes:

- Proponer objetivos realistas: viables, pertinentes y aceptables.
- Establecer prioridades para el logro de los objetivos.
- Hacer elecciones compatibles y complementarias entre los objetivos.
- Articular coherentemente los diferentes aspectos.
- Averiguar y usar recursos, en cantidad y tiempo oportunos, para cada fase o actividad del programa o proyecto.
- Determinar los instrumentos y medios adecuados a los fines.

Si todas las fases son importantes en la elaboración de un proyecto, conviene cuidar de un modo especial la formulación de los objetivos. Es conveniente que todo el equipo que va a llevar a cabo el proyecto participe en su elaboración, se debatan y se llegue a un consenso, comprometiéndose todos los miembros a asumirlos.

Metodología

La metodología desempeña un papel esencial en el desarrollo de cualquier proyecto social y garantiza la sistematización y rigor del mismo. Casi siempre los resultados finales vienen condicionados por el proceso, el método y el modo como se han obtenido esos datos.

Existen muchos modos de acercarse a la realidad, pero desde una perspectiva científica se debe hacer con *método*, es decir, con orden. El método hace referencia al camino que se va a recorrer para alcanzar un fin propuesto. Confiere orden a las actuaciones que se van a desarrollar de cara a conseguir un fin y llevar a cabo una acción determinada. Juega un papel de singular importancia en el proceso investigador, de tal modo que puede llegar a condicionar los resultados. Para Best (1982:25) "el método es el procedimiento más formal, sistemático e intensivo para llevar a cabo un análisis científico".

La capacidad de pensar la realidad no es sólo una actitud individual sino social. Es ilusoria la idea de un pensamiento puramente racional, esto es, aislado de la experiencia histórica y social.

La metodología juega un papel clave en el desarrollo de cualquier proyecto, dado que indica las herramientas a utilizar, las técnicas y, en suma, los métodos mediante los cuales se intenta transformar la realidad con el fin de mejorarla. Todos sabemos que los métodos nunca son asépticos, sino que contribuyen a alcanzar unos y otros fines u objetivos. Constituye el nervio central de un proyecto, el eje, la columna vertebral. Por ello, debe ser cuidadosamente elegido, probado y convenientemente evaluado en función, tanto de los objetivos del proyecto como de los beneficiarios del mismo. La falta de una metodología adecuada ha llevado a muchos proyectos a un bajo nivel de eficacia, que redundará siempre en perjuicio directo de sus beneficiarios y de la política de acción social. El proceso metodológico es complejo y exige prestar atención a:

- Las *diferentes actividades* que se van a llevar a cabo en el desarrollo del proyecto. Conviene especificar las diversas acciones, el modo de realizarlas, así como la planificación de actividades variadas para alcanzar los objetivos del proyecto. Las actividades pueden, a su vez, subdividirse en tareas. Para lograr una acción, normalmente son necesarias varias tareas. Esto exige tener previstos recursos técnicos, así como las diversas metodologías que será necesario conjugar.
- Especificar *las técnicas e instrumentos* que se van a usar para la recogida posterior de los datos. La *técnica:* hace referencia a los medios necesarios por los que se pone en práctica un método. Indica la forma de actuar para alcanzar el objetivo, el procedimiento para el desarrollo práctico y experiencial de una actividad. Para ello, es necesario saber previamente qué datos necesitamos y qué instrumentos vamos a utilizar para recoger esos datos: entrevistas, cuestionarios, escalas, tests, escalas de observación participante o no participante…

En un proyecto social es muy frecuente la utilización de diversas técnicas, tanto de investigación como de dinámica de grupo. A la hora de elegir una técnica concreta hay que tener en cuenta que: desarrolle el sentimiento colectivo de *"nosotros"*, enseñe a pensar activamente, fomente las capacidades de cooperación, autonomía, intercambio, responsabilidad y creación, enseñe a escuchar de modo positivo y comprensivo, cree sentimiento de seguridad, ayude a vencer temores e inhibiciones y favorezca las relaciones personales, permitiendo el desarrollo individual.

Por ello, deberán preverse sus posibles combinaciones y su utilización en las distintas etapas, así como la reflexión sistemática sobre cuáles son las más adecuadas para las técnicas de dinámica de grupos.

Para el conocimiento de la realidad debemos acercarnos de una forma múltiple, con métodos e instrumentos diversos, pues la variedad de métodos nos permite una mayor credibilidad de los resultados, en cuanto utiliza la triangulación que asegura una realidad intersubjetiva y la fiabilidad de los datos.

Es importante ser muy precisos en los instrumentos a emplear. Cada instrumento suele utilizarse con un fin concreto y específico. Esta fase exige un estudio detenido de los instrumentos existentes en el mercado; en el caso de no adecuarse a los objetivos de nuestra investigación, será necesario elaborar un nuevo instrumento que deberá ser válido y fiable.

El responsable debe determinar la persona o personas que se encargarán de que la tarea se realice correctamente, aunque otros colaboren en el desarrollo de la misma. Repartir responsabilidades en un grupo permite que todos colaboren y se sientan protagonistas, autores del proyecto en el que cada uno contribuye de la forma más pertinente. Conviene, por tanto:

- *Definir la población* con la que vamos a trabajar. Es decir, a qué tipo de personas se dirige el proyecto y qué características tienen. Conviene elaborar una descripción de la población objeto de estudio.
- Identificar *la muestra* con la que se va a realizar el proyecto. Normalmente no podemos trabajar con toda la población, por lo que nos vemos obligados a seleccionar a un grupo de sujetos que reúnen determinadas condiciones. A estos sujetos, extraídos de la población para llevar a cabo un proyecto, les llamamos en lenguaje técnico *muestra*. En el campo de la educación social normalmente no trabajamos a un nivel de representatividad sociológica para generalizar los resultados sino, más bien, con grupos humanos que están viviendo una situación y características peculiares. Con ellos se va a llevar a cabo un proyecto de intervención con el objetivo de mejorar una situación determinada, sin pretensiones de extrapolación, ni de generalización.
- *Recoger los datos:* reflexionar sobre los que nos interesan para asegurar que nuestro proyecto salga al encuentro de las necesidades detectadas. Sería el momento más oportuno para identificar indicadores o variables que permitan

formular hipótesis y nos indiquen en qué grado se consiguen o no los objetivos propuestos. Esta fase es de recogida y balance de lo que se ha podido efectuar. Debe especificarse de forma clara cuándo, cómo y en qué momento se va a llevar a cabo la recogida de datos. A lo largo de todo el proyecto, en una fase concreta del mismo, al principio, al final…

– *Analizar los datos:* búsqueda sistemática y reflexiva de la información que hemos obtenido a lo largo del proyecto. En estos momentos, tenemos que plantearnos, una vez recogidos los datos, cómo vamos a llevar a cabo el análisis de los mismos y qué técnicas emplearemos. La respuesta depende del tipo de datos que hayamos obtenido, así como de las escalas de medida utilizadas. Es el momento más interesante de la investigación y en el que, al ir analizando los datos obtenidos y organizándolos en unidades manejables, podemos ir encontrando algunos resultados de interés que se hayan puesto de relieve en el trabajo.

Temporalización

También se denomina calendario. Hace referencia a la planificación de las diversas acciones desde el inicio del proyecto hasta el final. Tiene como misión establecer sus diferentes etapas e indicar en qué fechas han de llevarse a cabo las distintas actividades.

La temporalización debe presentar, así mismo, el encadenamiento y secuencia de las etapas de la investigación y la forma como se suceden, completan y coordinan. Hay que estimar la duración aproximada de cada una de las etapas y decidir la secuencia de las mismas en el proyecto total.

El tiempo para dedicar a cada etapa del proyecto debe planificarse con realismo, dando un cierto margen; es necesario establecer también fechas topes, pues obligan a finalizar las tareas en un plazo concreto. Se recomienda elaborar un cronograma que facilite la visión de los plazos de forma gráfica.

Recursos

Para realizar un proyecto es necesario contar con recursos diversos que nos ofrezcan una cierta garantía de que el proyecto podrá llevarse a cabo. En este sentido, son importantes los recursos humanos, materiales y financieros.

Es preciso identificar los *recursos humanos* que serían necesarios para llevar a cabo el proyecto y cada una de sus actividades. Conviene distribuir las distintas funciones y tareas, identificar las distintas actividades y las personas responsables de su realización, así como su preparación, experiencia y el tiempo que podrán dedicar al proyecto.

Se debe hacer una enumeración, lo más detallada posible, de los *recursos materiales* que deberán ser utilizados en las tareas del proyecto. Por ello, hay que contar con las instalaciones necesarias, si son adecuadas, si conviene remodelarlas o bien si hay que construirlas de nuevo. También se tiene que prever el material fungible (de diversa índole) necesario para diseñar las actividades, los instrumentos, materiales, herramientas,

equipos, material audiovisual, de transporte, deportivo, cultural, etc.

Todo proyecto lleva implícito la necesidad de unos *recursos financieros*. Por ello, hay que elaborar un presupuesto realista que cubra los gastos materiales, de reuniones, de instrumentos, de locales, etc., así como sueldos, equipo y todos los aspectos que es preciso subvencionar. La financiación hace referencia a cómo serán provistos los gastos del proyecto y qué institución o instituciones van a financiarlo.

Aplicación-ejecución

Esta fase supone la *acción para la ejecución del proyecto*. Una vez previstas las tareas y actividades a realizar, ya estamos en condiciones de ponerlas en práctica. Ander-Egg (1984:181) indica que "en lo que se concreta la realización de un proyecto es la ejecución secuencial e integrada de diversas tareas. Esto implica que en el mismo se ha de indicar, de manera concreta y precisa, el conjunto de las diferentes actividades que hay que realizar para alcanzar los objetivos propuestos. Para ello ha de explicarse la forma en que se organizan, suceden, complementan y coordinan las diferentes tareas, de modo tal que el encadenamiento de las mismas no sufra desajustes graves que influyan negativamente en la realización del proyecto".

Esta fase exige tener presentes todos los elementos con el fin de llevar a cabo una tarea integrada e integradora, que contemple tanto la dimensión del diagnóstico y de planificación como la de evaluación de impacto, pues sólo de este modo el proceso de realización del proyecto será nítido, a la vez que dinámico.

La ejecución implica poner en práctica el proyecto y prestar atención a su desarrollo, seguimiento y control. Como pistas para el proceso de ejecución desde la práctica, podemos mencionar:

- El proceso de ejecución y gestión ha de mantener la *coherencia* lógica marcada desde la formulación de objetivos, además de validar la viabilidad de las acciones que se llevan a cabo.
- Los sistemas de control del proyecto constituyen elementos de equilibrio entre la flexibilidad que ofrecen las acciones y actuaciones socioculturales y la improvisación que puede darse a la hora de ponerlas en marcha.
- A veces no se puede llevar a la práctica con total exactitud lo planificado. Otras, pueden cambiar durante el proceso las necesidades y condiciones. Por ello, conviene ser flexibles.
- La gestión sociocultural representa un control coordinado sobre operaciones, líneas y estrategias, nunca sobre personas.

Es importante que el coordinador del proyecto logre implicar a todo el equipo en el mismo. Para ello, cada uno debe ser responsable de llevar a cabo alguna actividad, a la vez que se siente protagonista. El clima en la organización y en el trabajo en grupo es claro para realizar con éxito la tarea y sentir que colabora en el proyecto. Para crear el

clima es necesario que cada persona sepa claramente cuál es el papel que se espera de ella. La claridad hace referencia a: los objetivos del proyecto, los canales de comunicación, los métodos y procedimientos, así como a la conexión de todos los miembros del grupo.

Para la recogida de datos que sirvan como punto de partida en el análisis, como ya se ha señalado, se pueden utilizar instrumentos formalizados o estandarizados, o simplemente procedimientos de discusión y diálogo (reuniones por grupos, debates) como medios para explorar de forma colegiada diversos aspectos. Los cuestionarios o instrumentos formalizados no pueden ser un fin en sí mismos, sino un medio válido en cuanto nos permita aportar información sobre la que trabajar posteriormente.

El grupo debe decidir si un instrumento tendrá interés y podrá aportar datos relevantes. La cuestión de los instrumentos a utilizar depende de su adecuación con los propósitos del estudio, con la situación cultural y con los datos que interesan para reflejar la situación o iniciar la autorevisión.

La ejecución de un proyecto necesita un *seguimiento* de las actuaciones, de los pasos que se van dando, las dificultades encontradas, así como extraer datos que nos ayuden a mejorar la labor realizada.

El seguimiento del proyecto debe ser ágil. En este aspecto el equipo demuestra su grado de entrenamiento en la reflexión y la capacidad de realizar ajustes, si fuera necesario. El seguimiento constante exige reajustes en un momento determinado y oportuno, sin dejar pasar el tiempo. Esto, normalmente, no mejora la situación sino que la enquista. La toma de medidas a tiempo es un requisito indispensable para la buena realización de un proyecto. Para ello, es imprescindible la comunicación entre las personas que lo dirigen y los destinatarios del mismo.

Evaluación

La evaluación es un proceso continuo, vinculado tanto al diagnóstico y diseño, como a la planificación. Podríamos hacer alusión a la evaluación formativa como un proceso continuado que permite modificar, ampliar, completar y ajustar diferentes aspectos durante el desarrollo y ejecución de la acción.

Debe considerarse como proceso de reflexión y ayuda para mejorar la práctica. Sin ella caeríamos en el inmovilismo y en la rutina. Es una herramienta básica de la persona que trabaja en el ámbito social. Se trata de un proceso continuo de recogida de información orientado a la toma de decisiones. Los datos que nos proporcionan las diferentes técnicas utilizadas en el proceso de evaluación nos iluminan sobre cada uno de los pasos; de este modo, se pueden corregir los errores más fácilmente en el momento en que se detectan. Éstas deben ser siempre flexibles y adaptadas al objetivo que se pretende alcanzar. Los datos aportados a través de las técnicas nos proporcionan las claves para proponer, desarrollar y valorar la dinámica del proyecto.

En esta fase, de forma global, debemos intentar responder a la pregunta: ¿Qué se ha logrado?

Evaluar, para De Ketele (1984:17), significa "examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión".

Los planes o proyectos fruto del consenso han capacitado al equipo, centro o comunidad para ponerlos en práctica, para rectificar o modificar las líneas de trabajo planteadas y para reflexionar sobre ellas.

Como proceso crítico se debe reconstruir la praxis desde los conocimientos anteriores y, al mismo tiempo, aprender de la práctica para volver a formular el conocimiento. Sin esperar grandes soluciones de fuera, los trabajadores sociales y animadores toman la comunidad como elemento de acción, comprometidos en la dinamización social de la misma.

Conviene analizar coordinada y reflexivamente, en equipo, qué va sucediendo en la práctica con el proyecto y con los acuerdos tomados, qué efectos están teniendo, qué aspectos corregir, etc. El desarrollo práctico suele ser muy formativo por el aprendizaje compartido, al rectificar o modificar las líneas planteadas y reflexionar sobre ellas. De este modo, se aprende desde la práctica.

La evaluación en el campo de la acción social debe ser participativa. Es necesario recoger la valiosa opinión de las personas implicadas en el proyecto, tanto de los impulsores como de los participantes en el mismo. De este modo, podremos contar con perspectivas diversas y lograr una percepción global de la realidad. La participación debe darse en todo el proceso de evaluación y centrarse fundamentalmente en:

1. Las fases previas al diseño de evaluación en las que se identifica a las partes interesadas y se forma un grupo de trabajo encargado, junto con el evaluador, de identificar las preguntas y problemas; es decir, los objetivos de la evaluación, así

como las posibles vías de utilización de las respuestas a estas preguntas y problemas.

2. La fase de análisis de la recogida y, sobre todo, en la redacción del informe de resultados y previsión de su utilización.

En general, la evaluación nos ayuda a saber si se han conseguido los objetivos analizar si la metodología y las actividades son coherentes, valorar si es adecuada una acción y el momento en que se propone; asi como los resultados y los costes (eficacia), y a reflexionar sobre los resultados obtenidos. Facilita la toma de decisiones y aporta pautas para las acciones futuras.

Como áreas principales de la evaluación Cembranos, Bustelo y Montesinos (1989) mencionan:

- *El análisis de las necesidades y la fijación de objetivos*. Es decir, el análisis de las condiciones de partida.
- *El seguimiento de programas y la verificación de modelos de acción*. Se trataría de ajustar la información y entender los procesos para poder tomar decisiones, para solucionar problemas que surjan, para poder explicitar las fases del proceso y comprender los fenómenos implicados, etc.
- *Valorar los objetivos marcados y las necesidades detectadas*. Estudiar la idoneidad del proyecto, detectar los fallos, analizar las actividades en función de las expectativas.
- *Averiguar los resultados y el impacto del programa o proyecto*. Estimar los resultados y los recursos para corregirlos (eficacia). Valorar los resultados en función de los objetivos (eficiencia).
- *Fomentar el análisis prospectivo para indicar acciones futuras*.

En suma, la evaluación cumple dos funciones fundamentales: la de *motivar* a las personas responsables y participantes en el proyecto a medida que son conscientes de los avances que se producen, y la *formativa* que permite corregir lo que no ha producido los efectos buscados. Además, se ha demostrado que la reflexión sobre la acción produce un aprendizaje individual y de grupo, que posibilita el avance de conocimientos y habilidades que son posteriormente generalizables a otros terrenos. La reflexión versará sobre qué problemas se están presentando, de qué aspecto estamos razonablemente contentos, qué estamos haciendo cada uno, por qué se no se ha hecho de otro modo, etc.

La evaluación, de forma prioritaria, va inserta en el propio proceso de desarrollo. La evaluación permanente, consiste en ir revisando lo que se está haciendo en la práctica y estimando su discrepancia, frente al perfil diseñado en el proyecto. Igualmente, será necesario entrar en el análisis de los obstáculos y los apoyos (conocimientos y destrezas materiales, organización y estructuración) necesarios para ir logrando su institucionalización en el centro. Desde una evaluación para la mejora, e incluso como

mejora, ésta no es punto final sino que implica volver a iniciar el ciclo diagnosticado de la nueva situación, tras su primera puesta en práctica.

No es una etapa final o terminal en un proyecto, pues debe estar presente desde el inicio hasta el final del mismo a lo largo de todo el proceso, con el fin de ir controlando el logro de los resultados, las lagunas existentes en el proceso, los aspectos no previstos que se van a presentar en su aplicación, la adecuación o no de las actividades, etc.

Al plantearnos la evaluación en sentido amplio nos vemos obligados a contemplar todo un conjunto de facetas implicadas en el proyecto: los aspectos de entrada, de proceso y de producto.

Aunque a la evaluación se le presta poca atención en los proyectos sociales; sin embargo, es necesario determinar cómo y en qué medida se han alcanzado los objetivos propuestos, determinar las lagunas y los fallos en la realización, y los logros y los efectos no esperados. Cualquier proyecto que se intente realizar va a incidir en la vida de la comunidad de forma natural, en este sentido va a generar unos comportamientos específicos con una problemática propia en cada caso. Por ello, conviene no fiarse de la memoria y planificar la evaluación del proyecto. Realizar registros periódicos y sistemáticos de todas las actividades y conductas específicas que vayan apareciendo en la ejecución del mismo.

Cuando hablamos de los indicadores de evaluación hacemos alusión a la concreción de aspectos vinculados a los objetivos específicos del proyecto que facilitan la evaluación, dado que nos aportan las claves para interpretar cómo se va desarrollando.

En el diseño del proyecto se debe señalar con claridad qué es lo que se ha de evaluar, de este modo se pueden precisar más claramente las acciones que se quieren llevar a cabo y los indicadores del progreso, así como evaluar sus acciones. Para Alvira (1991), los indicadores deben cumplir dos condiciones: responder adecuadamente a los objetivos del proyecto y de la evaluación, y ser susceptibles de recogerse durante el proceso de un modo fiable y válido.

Cuando los objetivos formulados son vagos y generales resultará más difícil precisar el indicador exacto para detectar el progreso o avance. En este caso, será necesario formular objetivos más precisos para poder concretar el indicador. En una evaluación de proyectos de carácter participativo todos deben implicarse en la elaboración de indicadores claros y precisos, lo que facilitará considerablemente el proceso evaluador. Conviene tener en cuenta que los indicadores pueden ser de carácter tanto cualitativo como cuantitativo. Los cuantitativos se suelen expresar en porcentajes, grados o escalas numéricas y los cualitativos hacen referencia a la calidad de las acciones.

Siguiendo a Rueda (1993:133) el cuadro nº 35 hace referencia a los indicadores dependiendo del tipo de proyecto.

Herrera (1998:288) presenta una lista de objetivos, con sus indicadores correspondientes, que puede aportar un gran interés práctico (ver cuadro nº 36).

La evaluación presenta distintas fases: diagnóstico, proceso y final. Desde el

comienzo del proyecto debemos plantearnos la evaluación del mismo, dado que la garantía de su éxito radica en la eficiencia y concreción con que se analiza la situación considerada como problema.

La *evaluación del diagnóstico* previo a la formulación de un proyecto implica el reconocimiento que se realiza en el terreno mismo donde se ejecuta una acción determinada, es decir, el reconocimiento de los síntomas o signos reales que nos ponen de relieve una situación problemática. Conviene evaluar si el diagnóstico del proyecto es o no operativo, si se ha precisado con claridad: el problema a superar, las causas que lo han originado y que se mantienen. Indicar también en qué modo el problema es percibido por los propios sujetos que lo viven y por el contexto, analizar si se han definido con precisión y claridad los beneficios del programa de acción social, sus características socioculturales y las de su entorno.

En la fase de diagnóstico hay que prestar atención a la evaluación de:

- Las causas que generaron el problema y las vías para su superación.
- Indicar la población afectada tanto en términos de cantidad como de calidad.

Cuadro nº 35. INDICADORES SEGÚN EL TIPO DE PROYECTO

Proyectos de acción comunitaria	Principal rasgo a medir
Proyectos para implicar a los ciudadanos en los servicios públicos.	Participación de los vecinos y vecinas en las acciones y proyectos del servicio.
Proyectos para implicar el servicio en el tejido social.	Participación del servicio en las actividades de la comunidad.
Proyectos de coordinación administrativa.	Capacidad de coordinación.
Proyectos de información y sensibilización.	Nivel de captación y comprensión de los mensajes emitidos.
Proyectos de Educación Social y Animación Sociocultural para el protagonismo de los ciudadanos.	Participación de la comunidad en las diversas actividades.
Proyectos de organización de la comunidad.	Grado de autonomía personal, autogestión, cogestión, etc.
Proyectos de formación y desarrollo de habilidades.	Resultado del programa en función de la situación inicial.
Proyectos de complementación a entidades.	Disminución de la conducta social del problema. Capacidad de mantener el objetivo por parte de la entidad.
Proyectos de sociopatologías.	Presencia de una afección comunitaria y resultados después de la acción.

- Consecuencias que presenta el problema a los afectados.
- Factibilidad o no de su solución y control.
- Determinar con claridad el "perfil" de los beneficios.

Esta evaluación debe ser considerada como una reflexión de la valía del proyecto, los motivos que lo originaron y las necesidades de la comunidad que trata de cubrir.

Durante el desarrollo del proyecto se debe ir *evaluando el proceso y desarrollo* que sigue, las pautas y el camino que se está siguiendo para alcanzar los objetivos previstos. Se ha de ir comprobando de qué modo el proyecto tiene capacidad de modificar la situación problemática. Para llevar a cabo la evaluación continua se precisa de:

- La observación del desarrollo de las diversas actividades del proyecto y análisis de las mismas.
- La aplicación de pruebas de diagnóstico para poner de relieve los puntos fuertes y débiles en el desarrollo del proyecto.
- Si existe coherencia entre las metas y las estrategias propuestas.

Cuadro nº 36. INDICADORES SEGÚN LOS OBJETIVOS

Objetivos	Indicadores
1. Conocer las demandas, intereses y necesidades de la juventud de esta población.	▸ Grado de conocimiento sobre la realidad juvenil: tipo de información que tenemos. ▸ Grado de satisfacción de la juventud sobre la adecuación del programa a sus demandas e intereses. ▸ Grado de cobertura del programa de las necesidades e intereses de la juventud.
2. Dotar a la juventud de una información útil para sus intereses, para un Centro de Información Juvenil.	▸ Número de jóvenes que utilizan el Centro. ▸ Número de jóvenes que han realizado alguna actividad después de recibir información del Centro.
3. Fomentar la lectura entre los niños y niñas de 6 a 14 años del barrio X.	▸ Número y tipo de actividades realizadas. ▸ Incremento del uso de la biblioteca Municipal y la escolar en este sector de edad. ▸ Número de profesores/as implicados y a qué nivel.

4. Conseguir que al menos un 25% de los niños y niñas de primaría acudan a la biblioteca.	▸ Porcentaje de niños y niñas de primaria que acuden a la biblioteca. ▸ Frecuencia con la que van. ▸ Número de libros que demandan al mes.
5. Fomentar el conocimiento mutuo de las asociaciones del barrio.	▸ Número y frecuencia de actividades de encuentro entre las asociaciones. ▸ Tipo de actividades conjuntas que han hecho las asociaciones. ▸ Existencia o no de redes de comunicación entre las asociaciones y de qué tipo.
6. Lograr que las asociaciones organicen por sí mismas una actividad conjunta.	▸ Número y tipo de actividades que las asociaciones organizan conjuntamente.
7. Lograr que la juventud proponga, diseñe y desarrolle sus propias actividades culturales.	▸ Número y tipo de programas que la juventud ha propuesto o diseñado o, en su caso, ejecutado.
8. Conseguir un grupo de mujeres que sirva de dinamizador social de otras mujeres.	▸ Existencia de un grupo de mujeres dinamizadoras y su papel en el programa.
9. Capacitar al grupo para que puedan desarrollar sus propias actividades.	▸ Nivel de capacitación del grupo para la ejecución de programas (Para diseñar programas, para organizar actividades, para tomar decisiones, etc.). ▸ Tipo de formación recibida. ▸ Nivel de satisfacción de los alumnos respecto a lo útil y práctico que puede resultar la formación para los fines propuestos.
10. Lograr una comisión Ayuntamiento-jóvenes para el seguimiento de todas las actividades que les afecten.	▸ Existencia de una comisión. ▸ Nivel de representatividad de la misma.

En esta evaluación de proceso o, también, evaluación llamada *continua*, se intenta estar permanentemente atentos al desarrollo del proyecto, con el fin de intentar corregir cualquier fallo o desajuste en el mismo momento en que se produzca. Para ello, se presta especial atención a la evaluación de los recursos técnicos o metodológicos que orientarán las diversas actividades que se llevan a cabo en su desarrollo. Esta fase metodológica responde a la pregunta de *¿cómo hacer?* Por ello, podemos formularnos una serie de cuestiones en este sentido:

- La metodología que se lleva a cabo en el proyecto ¿ayudará a resolver el problema?, ¿qué posibilidades reales presenta para alcanzar los objetivos?
- ¿Existe coherencia entre las necesidades y las respuestas que se dan en el proceso propuesto?
- ¿Hemos elegido las actividades más pertinentes para llevar a cabo este proyecto?
- ¿El ritmo de desarrollo de las mismas es el más adecuado?
- ¿Se ha planificado detalladamente la estrategia a seguir o, por el contrario, se han aplicado de forma irreflexiva algunas técnicas e instrumentos de carácter social?
- ¿Existe adecuación entre las actividades a realizar en el proyecto con otros ámbitos del diseño?
- ¿Es necesario introducir modificaciones en la metodología para obtener mejores resultados?
- ¿Por qué se le han concedido recursos a este proyecto y no a otros?, ¿Por qué no se han obtenido más recursos?
- ¿Existe previsión de la evaluación del proyecto?
- ¿Tenemos datos sobre esta evaluación?

A través de la *evaluación progresiva* del proyecto nos vamos percatando tanto de los avances como de los desajustes y vicisitudes en su proceso de desarrollo. Este camino nos indica en qué grado, forma y modo se van logrando los objetivos. La evaluación de cualquier proyecto debe estar integrada en el mismo y debe ser continua, sistemática y flexible.

La *evaluación final* implica la elaboración de una síntesis que se logra con la conjugación de todos los elementos proporcionados por la evaluación inicial y de proceso, para llegar a una formulación global en la que se ponga de relieve si se han alcanzado o no los objetivos del proyecto y en qué medida. En suma, la evaluación persigue emitir un juicio de valor, identificar las razones por las que un proyecto se desarrolla más o menos satisfactoriamente, incluyendo las dificultades, previstas o no, que impiden que un proyecto se desarrolle más o menos satisfactoriamente.

Como aspectos claves a tener en cuenta en la evaluación Amezcua y Jiménez (1996) destacan:

- Las definiciones claves (indicadores) se determinan usando los objetivos como referencia. Las definiciones deberán especificar qué tipo de información será necesaria para la evaluación, los estándares que se usarán para comparar y cómo se harán las comparaciones.
- Los instrumentos para la recogida de datos, que han de utilizarse en la evaluación deberán especificarse cuando se diseña el proceso de la misma.
- El análisis de la información recogida deberá definirse y aplicarse en el proceso de

la evaluación.

- El informe sobre resultados se presentará ante una determinada audiencia para dar a conocer el resultado final de la evaluación. En función del perfil de la audiencia, el informe tendrá un formato u otro, pero siempre los mismos contenidos.

La evaluación final implica analizar los resultados que se han alcanzado y sus efectos en los beneficiarios. Conviene destacarlos a través de indicadores que brinden información relevante y objetiva.

Informe. Difusión de la información

El informe consiste en describir sistemáticamente el proceso seguido desde la fase del diagnóstico, a la aplicación y logro de los resultados. Conviene resaltar no sólo las conclusiones y resultados positivos, sino también aludir a las limitaciones encontradas en el desarrollo del proyecto.

El informe final de un estudio tiene como objetivo dar a conocer los resultados obtenidos a otras personas para que puedan contrastarlos. Debe narrar y relatar el proceso tal y como acontece a lo largo del tiempo. Por ello, conviene ir describiendo todo lo sucedido desde el inicio, no esperar al momento de elaborar el informe final. Se debe incluir una relación de todo lo que se ha hecho, fechas y circunstancias, cómo se han llevado a cabo las distintas etapas del proyecto y las dificultades que han surgido. Es importante destacar no sólo los logros, sino también las dificultades encontradas, lo que nos ayudará a soslayarlas en otra ocasión.

Pondrá de relieve los resultados que se han obtenido, con una interpretación reflexiva y crítica de los mismos, las conclusiones que se puedan derivar del estudio, así como las posibles aplicaciones prácticas y las recomendaciones que se consideren convenientes para el futuro.

Sintetiza el proceso seguido, a la vez que facilita la comunicación y el intercambio de experiencias con otras personas y equipos, interesados en la resolución de problemas prácticos en el campo social. Es necesario contemplar todo el proyecto desde la fase de diagnóstico, proceso y producto.

En el informe se deben incluir propuestas a los beneficiarios, a la institución que lo financia y a la comunidad en general. En la devolución de la información conviene hacer alusión al planteamiento inicial del proyecto, proceso seguido al desarrollo, logros y fracasos, lo que facilitó la consecución de los éxitos y a qué se pueden imputar los errores, lo que dificultó la realización del proyecto, y a los efectos previstos y no previstos.

El informe se puede dirigir a diferentes colectivos, por lo que el *lenguaje* debe ser adecuado a los mismos. Conviene que sea siempre claro y pertinente. Ware (1986) indica que los resultados conseguidos se deben comunicar a:

- *Las personas participantes*: para que puedan comprender bien el programa y no

sólo para actuar, sino para poder responder a las preguntas de sus vecinos y vecinas o colegas.

- *Los vinculados al programa:* las personas que lo financian, las que colaboran voluntariamente ya sea personalmente o con algún recurso (local de reuniones, préstamo de proyector, etc.).
- *Los/as funcionarios/as de la comunidad:* tienen la responsabilidad de saber lo que ocurre en ella y pueden apoyar o impedir el programa.
- *Las personas beneficiarias del programa:* si no lo entienden no participarán en el mismo.
- *Los otros organismos de la comunidad:* ya que es necesaria la cooperación general. Para cooperar necesitan entender el programa.
- *Los sectores especializados:* sanitario, educativo, trabajadores y trabajadoras, asociaciones de distinto tipo, etc., deben recibir por canales propios toda la información que precisen.
- *El público en general:* todo programa será eficaz si tiene en cuenta el apoyo de la opinión pública.

Conviene prestar atención a los resultados de la evaluación con el fin de garantizar un proceso de acción-reflexión sobre los mismos. De este modo, el proceso será formativo para todos los implicados y se irá aprendiendo de lo que la realidad nos demanda en cada momento.

A veces existe cierto escepticismo en el proceso evaluador, pues se considera que se utiliza tan sólo para justificar lo que se esté haciendo. Verdung (en Fernández-Ballesteros, 1995:331) aporta algunas valoraciones que se emiten desde un proceso evaluador:

- Exponerse al mensaje.
- Prestarle atención.
- Gustarles la información.
- Comprender el contenido (aprender qué).
- Adquirir las habilidades (aprender cómo).
- Estar de acuerdo (cambio de actitudes).
- Almacenarlo en la memoria.
- Ser capaz de buscar la información y recuperarla de la memoria.
- Decidir en función de la información recuperada.
- Comportarse de acuerdo a la decisión tomada.
- Esforzarse para comportarse de esta forma.
- Implicarse en una actividad que fortalezca la elección para consolidar la nueva postura.

El proyecto debe finalizar en un momento determinado. Esto no significa que el problema que se pretendía solucionar haya desaparecido por completo. Puede ser que se abran nuevas dimensiones y perspectivas que aconsejen la elaboración de un nuevo proyecto, al que habrá que asignar recursos adicionales. Un proyecto no termina nunca, siempre se pueden abordar nuevas dimensiones. La evaluación es esencial pues ayuda a la toma de decisiones. Conviene elaborar instrumentos lo más precisos posible e indicadores que nos permitan saber con claridad para qué ha servido un determinado proyecto y si conviene mantenerlo o no, pues los recursos son escasos y es necesario el estudio de prioridades.

En el gráfico que presentamos al principio se destaca el carácter de *retroalimentación o feedback* que debe tener cualquier proyecto, elemento de gran importancia para el trabajo social.

La evaluación de carácter retroalimentador en un proyecto tiene sentido si se realiza con vistas a posteriores acciones encaminadas a la mejora. Se trata de detectar los aciertos y errores para que sean tenidos en cuenta en el futuro. Este paso implica partir de:

- Una interpretación y síntesis de los datos recogidos.
- Puntos sugerentes para reflexionar.
- Elaborar el informe de investigación.
- Constatar mejoras y cambios.
- Implicaciones para un nuevo paso en la acción.

La evaluación de cualquier proyecto es, a su vez, aprendizaje permanente al aportar elementos de retroalimentación que permitan evitar, en otra ocasión, los fallos y las lagunas detectadas. Por ello, se podría afirmar que la investigación social vinculada a la intervención, transformación y mejora de la realidad constituye uno de los caminos más prometedores para el perfeccionamiento permanente.

Reflexión crítica

Esta guía para elaborar proyectos sociales se puede enriquecer con la aportación de la experiencia práctica. Conviene indicar que lo mismo que el regalo de brochas y pinceles no hace pintor a quien lo recibe, tampoco la lectura crítica de esta guía hará al lector un investigador. Sin embargo, con la puesta en práctica de lo aquí indicado, se irán desvelando los caminos y abriendo horizontes para hacer cada vez más accesible y familiar el proceso de investigación.

Esta guía se dirige fundamentalmente a las personas que están interesadas en mejorar el trabajo social. Se orienta, de forma prioritaria, a los que desean aprender a elaborar proyectos, aunque algunos de los elementos aquí indicados pueden servir de recordatorio a las personas familiarizadas con la intervención en el campo social (en animación

sociocultural, trabajo comunitario, educación especializada), o bien en el campo educativo (animación pedagógica, educación extraescolar, educación del ocio, de la mujer, educación cívico-política, etc.).

Epílogo

EPISTEMOLÓGICAMENTE CONSIDERADA, la Pedagogía Social, igual que la Pedagogía misma, y como consecuencia de ello, es una "ciencia práctica". En las dos palabras que constituyen esta expresión se cifran ya las dos grandes secciones que viene a tener el contenido del libro que precede, pues está claro que la Pedagogía Social constituye, en primer lugar, un amplio conjunto de cuestiones teóricas, en las cuales han de tratarse y exponerse el concepto de esta ciencia, su desarrollo histórico, su metodología, su objeto de estudio y los diversos paradigmas o escuelas desde los cuales ha sido enfocada y propuesta. Pero, en segundo lugar, dado que la razón de ser de la Pedagogía Social es una intervención educativa en los individuos y en los grupos para fomentar y asegurar, en todos los casos, su correcto comportamiento social y su adaptación al engranaje de la sociedad, también ha de describir y mostrar los distintos ámbitos (infancia en problemas, familias desestructuradas, adolescentes inadaptados, jóvenes desorientados, conductas delictivas, marginación femenina, dependencias diversas, tercera edad) en los cuales ha de realizarse esa intervención, viendo la formación que hay que dar a los pedagogos sociales y enseñándoles a elaborar y diseñar proyectos sociales, a realizarlos y a evaluarlos, y a ejercitarse en las posibles técnicas (preventivas, de ayuda, terapéuticas, de formación de actitudes) que deberán utilizarse en los mismos.

A lo largo de más de dos décadas de historia de la Pedagogía Social en España, los profesores universitarios que la han promovido y divulgado se han mostrado muy proclives a cultivarla, sobre todo, en ese ámbito suyo que podríamos llamar terapéutico, es decir, de un trabajo educativo normalizador para combatir y aminorar las diversas formas de marginación social. Pero esos teóricos y propulsores de esta ciencia, atentos a la urgencia de dar solución a la problemática social, han perdido a menudo de vista que la educación social no tiene únicamente esta faceta terapéutica, sino que posee una faceta preventiva que, si se desarrolla bien, haría bastante innecesaria esa otra. Tal aspecto preventivo se cifra, simplemente, en una buena "educación social del individuo", de todos los individuos en tanto que educandos, en la familia, en la escuela y en la vida social. Se trata de infundir en todos los niños y jóvenes (y también en los adultos si, lógicamente, consideramos, valoramos y ponderamos lo que es y ha de ser la "educación permanente") unas adecuadas ideas, sentimientos y actitudes sociales, que los lleven a cumplir las normas básicas de una buena convivencia social, a tener ideales democráticos, hábitos cívicos y a vivir prácticamente los valores de la tolerancia, de la

paz, del respeto al medio ambiente y de la colaboración con los demás.

El olvido que académicamente se está teniendo de este primer aspecto de la Pedagogía Social es lamentable, porque significa una amputación de la misma. Bien es cierto que algunas facetas suyas (interculturalidad, lucha contra la xenofobia y la agresividad, educación para la paz, solución de conflictos, reducción de la violencia escolar) son objeto de esta atención especial, dedicándoseles jornadas de estudio, cursos, investigación y publicaciones. Pero hay que admitir que el tema de la "socialización", en general, y frente a la importancia que se le concede en los países más avanzados, en el nuestro está preocupando muy poco.

Decimos esto porque, precisamente, la profesora Gloria Pérez Serrano constituye en dicho asunto una honrosa excepción, ya que se ha especializado en importantes elementos de la socialización humana, como son el civismo, el buen funcionamiento de los grupos sociales, las actitudes democráticas y las técnicas que pueden favorecer los procesos análogos, entre ellas la Animación Sociocultural. En este sentido tiene una visión completa de la Pedagogía Social, y es de desear que todos sus colegas la imiten en esto.

Juan Sáez Carreras, en su capítulo titulado "La construcción de la Pedagogía Social", que forma parte del libro *Pedagogía Social* coordinado por A. Petrus (1997:46), recuerda que estas dos orientaciones teóricas que hemos indicado en dicha disciplina se han impuesto prácticamente en España, constituyendo el modelo de Pedagogía Social generalmente aceptado y seguido entre nosotros. En confirmación de lo dicho, menciona una serie de autores, y Gloria Pérez Serrano con ellos, que así lo entienden. Comenta que este modelo nos ha venido de Alemania, mientras que en otros países de Europa, a remolque de los países anglosajones y de Estados Unidos en particular, prefieren asimilar la Pedagogía Social a lo que son el Trabajo Social y la aplicación de los Servicios Sociales.

¿Qué decir a esto último? Podríamos decir dos cosas. La primera es recordar que Alemania nos ha inspirado sólo a través de algunos de sus enfoques y prácticas de la Pedagogía Social, pero no todos. Lo que más nos ha interesado de Alemania no es tanto su enfoque teórico como su modelo "profesional" de la Pedagogía Social; pues frente a la Licenciatura española en Pedagogía, de cinco años, de unos estudios exclusivamente teóricos, el modelo alemán representaba una carrera corta, de tres años, y esencialmente orientada a la práctica. Esto responde tanto a las necesidades de la sociedad como a las expectativas de la mayoría de los estudiantes de Pedagogía, y por esto España ha adoptado con entusiasmo tal modelo, que ha cuajado en la llamada Diplomatura en Educación Social.

Pero hay otras cosas de Alemania que ya interesan menos. No sé si bajo este juicio hemos de incluir el amplio abanico de paradigmas teóricos de Pedagogía Social allí existentes; pues aun cuando la diversidad de enfoques es admisible, no hay duda que, puestos los autores a teorizar, se lanzan unas veces a construir modelos poco plausibles. Y así, por ejemplo, existe en Alemania el paradigma "fenomenológico" de la Pedagogía

Social (seguido, entre otros, por N. Huppertz), lo que a nuestro entender constituye casi un disparate, pues la fenomenología, de raíz husserliana, sigue una línea de conocimiento esencialista y metaempírico, siendo así que la Pedagogía Social se mueve en un terreno básicamente pragmático y operativo: lo que interesa en ella no es una "intuición de esencias", sino una praxis terapéutica.

Aparte de que no todo lo que reluce es oro, es decir, no todo lo que nos viene de Alemania, en Pedagogía Social, deberemos darlo por bueno. No damos ya por tal lo primero que de allí nos vino, que es el concepto de Pedagogía Social propuesto e impuesto por Natorp, y que durante medio siglo fue el concepto imperante. Pero aún en la actualidad hay aspectos de la Pedagogía Social alemana que no nos cuadran. Uno de ellos es el considerar "Pedagogía Social" lo que aquí llamamos "Educación Infantil", formándose allí en Escuelas de Pedagogía Social, y ejerciendo con el título de "pedagogos sociales", los profesionales que ejercen como educadores en las guarderías infantiles e instituciones de educación preescolar. Quizás esta costumbre viene, en Alemania, del hecho de que la educación preescolar era, en tiempos antiguos, una cuestión de atención social y ayuda a las familias obreras; pero está claro que hoy día la educación preescolar es tarea del sistema educativo, constituyendo la primera fase del mismo y debiendo impartirse, por consiguiente, en instituciones educativas y por profesionales de la educación, no por pedagogos sociales.

La idea de que la Pedagogía Social, en su segundo ámbito (atención a los problemas de marginación social), está estrechamente vinculada al Trabajo Social, la compartimos también nosotros, que en algún lugar hemos afirmado sin rodeos que "la Pedagogía Social es la forma *educativa* del Trabajo Social". Esto tal vez ha podido sorprender, o no agradar, a algún pedagogo demasiado celoso de su campo profesional; pero si consideramos que el Trabajo Social es de tipo complejo, debiendo ser realizado no sólo por los titulados del mismo, sino por todo un equipo de diversos especialistas, entre los que está también el pedagogo o educador social, la cuestión toma ya otra perspectiva, en la cual la tesis que hemos propuesto aparece plenamente aceptable.

En fin: la Pedagogía no tiene aún resueltas todas sus cuestiones teóricas, y es de suponer que no las tendrá nunca del todo. Pero libros como el presente, de la profesora Pérez Serrano, nos ayudarán a plantearlas, a considerarlas y a ir tras su solución.

JOSÉ MARÍA QUINTANA CABANAS

Bibliografía

ABRAHAM, M. y ROJAS, A. (1997): «La investigación en Iberoamérica». *Revista de Educación*, 312.

ADORNO, TH. W. (1984): *Der Positivismusstreit in der deutschen sociologic*. Darmstadt ulnd Neuwied: Luchterhand.

ALVIRA MARTÍN, F (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.

AMEZCUA Y JIMÉNEZ (1987): *Evaluación de proyectos sociales*. Madrid: Díaz de Santos.

ANDER-EGG, E (1984): *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*. Buenos Aires: Humanitas.

ANDER-EGG, E. (1991): *Introducción a la planificación*. Madrid: Siglo XXI.

ANGUERA, M.T. y otros (1995): *Métodos de investigación en Psicología.* Madrid: Síntesis.

— (1985): «Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa». *Revista de Investigación educativa*, 3, 6.

ANGULO, J.F. (1991): «Contra la simplicidad». *Revista de Educación*, 296. Madrid: MEC.

APEL, K.O. (1979): *Die Erklären-Kontroverse in Transzendental-Pragmatischer Sicht*. Fränckfort: Suhrkamp.

ARROYO, M (1988): «La Especialidad de Pedagogía Social en la Universidad Alemana». *Pedagogía Social*, 3.

ARROYO SIMON, M. (1984): «Singularidad y complejidad de la Pedagogía». En VVAA.: Cincuentenario de los Estudios Universitarios de Pedagogía. Madrid: Universidad Complutense.

— (1985): «¿Qué es la Pedagogía Social?». *Bordón*, 257.

— (1993): «Jerónimo de Usera en los orígenes de la Pedagogía Social». *Educadores*, 35.

BARTOLOMÉ, M. (1992): «Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar?». *Revista de Investigación Educativa*, 20.

BATES, R.J. (1980): «New developments in the new sociology of education». *British journal Sociology of Education*, 1.

BELTH, M. (1971): *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: El Ateneo.

BENSI, M.A. (1998): «Una experiencia de formación desde la perspectiva de la

Educación Social». En VV.AA.: *II Congreso Estatal de Educación Social* (edición electrónica). Madrid: FEAPES.

BERICAT, E. (1999): *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos.* Barcelona: Ariel.

BERSTEIN, B. (1978): *The Restructuring of Social and Political Theory.* Nueva York: Univesity Press.

BEST, J.W. (1982): *Cómo Investigar en Educación*. Madrid: Morata.

BLOCH, M. (1952): *Introducción a la historia.* México: FCE.

BOCHENSKY, J.M. (1973): *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Rialp.

BOGDAM, R. y BIKLEN, S. (1982): *Qualitative Research for Education*. Londres: Allyn and Bacon Inc.

BOLÍVAR, A. (1990): «Educación Ética y Cívica en los países europeos». *Cuadernos de Pedagogía*, 186.

BRAUDEL, F. (1982): *La historia y las ciencias sociales.* Madrid: Alianza.

BREZINKA, W. (1978): *Metatheoric der Erziehung*. München/Basel: Reinhardt.

— (1978): *Metateoría dell´ educazione.* Roma: Armando Editore.

— (1990): *La Educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.

BUJ GIMENO, A. (1998): «Funciones de la Pedagogía Social en la formación de los escolares». En *XVIl Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.* Valencia. Departamento de Teoría de la Educación.

BUNGE, M. (1980): *Epistemología.* Barcelona: Ariel.

— (1981): *La investigación científica.* Barcelona: Ariel.

— (1999): *La Ciencia, su método y su filosofía.* Buenos Aires: Siglo XX.

CALDERHEAD, J (1997): «La investigación educativa en Europa en los últimos diez años». *Revista de Educación*, 312.

CAMBI, F. Y OREFITE, M. (1996): *Il proceso formativo. Interpretazione e progettazione pedagógica.* Nápoles: Ziguori.

CARIDE, J. A. (2003): «Las identidades de la Educación Social». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 321.

CARR, E. (1985): *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.

CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

— (1996): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CASANOVA, U. y BERLINER, D. (1997): «La investigación educativa en Estados Unidos: el último cuarto de siglo». *Revista de Educación*, 312.

CASTAÑÉ, J. (1983): «Un paradigma interdisciplinario de formación: el hombre educable». En *REP.* 162.

CASTILLEJO, J.L. (1976): *Nuevas perspectivas de las Ciencias de la Educación*.

Salamanca: Anaya.
CASTELLS, L. (1995): «Introducción». *Revista Ayer*, 1.
CEMBRANOS, F.; BUSTELO, M. y MONTESINOS, D. (1989): *La animación sociocultural. Un enfoque metodológico.* Madrid: Popular.
CENCILLO, L. y RODRÍGUEZ, E. (1968): *Filosofía fundamental*. Madrid: Syntagma.
CICOUREL, A.V. (1983): *El método y la medida en sociología.* Madrid: Editora Nacional.
COLOM, A. (1987): «Pedagogía Social e Intervención Socioeducativa». En COLOM, A y otros: *Modelos de intervención socioeducativa.* Madrid: Narcea.
CONSTAS, M.A. (1998): «The Changing Nature of Educational Research and a critique of Postmodernism». *Educational Research*, 2.
COOLEY, C.H. (1928): «The Life Study Method as applied on Rural Social Research». *Publications of the American Sociological Society*, 23.
COOK, T.D. y REICHARDT, C.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Morata.
CORTINA, A. (1986): *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
COSTA, M. y LÓPEZ, E. (1991): *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
CREMIN, L.A. (1965): *The Wonderful World Ellwood Patterson Cubberley: an Essay on the Historiography of American Education*. New York: Teachers College Press.
CRONBACH, L.J. (1975): *Fundamentos de la exploración psicológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
DE KETELE, J.M (1984): *Observación y Evaluación en la Práctica Educativa*. Madrid: Visor.
DE LA ORDEN, A. y MAFOKOZI, J. (1999): « La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas». *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1.
DE MIGUEL, M. (1988): «Paradigmas de la investigación educativa española». En DENDALUCE, I. (Coord.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa.* Madrid. Narcea.
DEL RIO URRUTI, F. (1911): *Fundamento científico de la Pedagogía Social en Natorp.* Madrid: Real Academia de Historia.
DELORS, J. (1996): *Aprender para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro.* París: UNESCO.
DENDALUCE, I. (1998): «Algunos retos metodológicos». *Revista de Investigación Educativa.* 16, 1.
DESCARTES, R. (1968): *El discurso del método*. Barcelona: Herder.
DEWEY, J. (1916): *Democracia y educación.* Madrid: Morata.
— (1978): *Democracia y educación.* Buenos Aires: Losada.
DIAS DE CARVALHO, A. (1998): «Pistas para una formación-investigación de los

educadores sociales». En VV.AA.: *II Congreso Estatal de Educación Social* (edición electrónica). Madrid: FEAPES.

DICKENS, CH. (1979): *Tiempos difíciles*. Barcelona: Bruguera.

DILTHEY, W. (1965): *Fundamentos de un sistema de Pedagogía.* Buenos Aires: Losada.

ERICKSON, F. (1989): «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». En WITTROCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós-MEC.

ESCARBAJAL DE HARO, A. (1989): *Educación Social en marcha.* Valencia: Nau Llibres.

ESCOLANO, A. (1976): *Epistemología y educación*. Salamanca: Anaya.

ESPINOZA VERGARA, M. (1987): *Evaluación de Proyectos Sociales*. Buenos Aires: Humanitas.

FAURE, E. (1973): *Aprender a ser*. Madrid: Anaya /UNESCO.

FEAPES (1995): «Presente y Futuro de la Educación Social». En VV.AA.*: I Congreso Estatal de Educación Social*. Murcia: Universidad.

FEBVRE, L. (1982): *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.

FERMOSO, P. (1987): «La enseñanza moral y cívica». *Educadores, 149.*

— (1992): *Educación intercutural. La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

— (1994): *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

— (2003): *Historia de la Pedagogía Social española.* Valencia: Nau Llivres.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1995): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud.* Madrid: Síntesis.

FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1977): *¿Qué es la Pedagogía?* Barcelona: CEAC.

— (1983): *La educación: constantes y problemática actual.* Barcelona: CEAC.

FERRATER MORA, J. (1971): *Diccionario filosófico.* Buenos Aires: Sudamericana.

FORNI, E. (1988): *Formulación y Evaluación de Proyectos de Acción Social*. Buenos Aires: Humanitas.

FOX, D. (1981): *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Trillas.

FREINET, C. (1972): *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.

FULLAT, O. y SARRAMONA, J. (1982): *Cuestiones de Educación*. Barcelona: Herder.

GALLO, M. (1969): *Historia de la España franquista*. París: Ruedo Ibérico.

GARCIA CARRASCO, J. (1987): *Apuntes de Teoría de la Educación.* Salamanca: Universidad.

— (1988): «La profesionalización de los profesores». *Revista de Educación*, 285.

— (1989): «La Pedagogía Social en los estudios de las Ciencias de la Educación». En Etxeberria, F.: *Pedagogía Social y educación no escolar*. San Sebastián: Universidad País Vasco.

— (1995): «Epistemología y pedagogía». *Teoría de la Educación*, 7, Universidad de Salamanca.

GARCÍA GARRIDO. J.L. (1971): *Los fundamentos de la educación social.* Madrid: Magisterio.

GARCIA HOZ, V. (1991): «El principio de complementariedad en la investigación pedagógica y en la educación personalizada». En *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.* Año XLIII, nº.68. Madrid, Curso académico 1990-91.

— (1994)(Coord.): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.

— (1994): «La investigación pedagógica y el principio de distinción y complementariedad». En GARCÍA HOZ, V.: *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada.* Madrid: Rialp.

GARCÍA LLAMAS, J.L. (1999): *Formación del profesorado. Necesidades y demandas.* Barcelona: Praxis.

GARRIDO GENOVÉS, V. (1995): «La educación social en el ámbito penitenciario». *Revista Comunicación, lenguaje y educación*, 27.

GERVILLA E. (1993). *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Dykinson: Madrid.

GEYMONAT, L. (1987): *Los límites actuales de la filosofía de la ciencia.* Barcelona: Gedisa.

GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M. (1988): *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

GRAMSCI, P. (1973): *La política y el Estado moderno*. Barcelona: Península.

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1994): *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y técnica como «ideología»*. Madrid: Tecnos.

— (1987): *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid: Tecnos.

— (1996): Textos y contextos. Barcelona: Ariel.

HARRISON, W. (1994): «The Inevitability of Integrated Methods». En SHERMAN, E. y REID W.: *Qualitative Research in Social Work*. New York: Columbia University Press.

HENZ, H. (1968): *Tratado de Pedagogía Sistemática*. Barcelona: Herder.

HERRERA MENCHEN, Mª. M. (1998): *El desarrollo de proceso de Acción Socioeducativa desde la perspectiva de la ASC.* Sevilla: Diputación.

HOWE, K. (1988): «Against the quantitative-qualitative incompatibility tesis». *Educational Researcher*, 17.

HOWE, K. y EISENHART, M. (1993): «Criterios de investigación cualitativa y cuantitativa». *Revista de Educación*, 300. Madrid: MEC.

HUBERT, R. (1980): *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires: El Ateneo.

HUSÉN, T. (1981): *La escuela a debate. Problemas y futuro.* Madrid: Narcea.

— (1988): «Paradigmas de investigación en Educación: Un informe del estado de la cuestión». DENDALUCE, I. *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
— (1994): «Paradigmas de investigación en educación: un informe del estado de la cuestión». En DENDALUCE, I. (Coord.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
HUSÉN, T. y POSTLETHWAITE, J.N. (1992): *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens Vives.
IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1988): «Pedagogía Social en el sistema escolar. El lugar de la formación cívica». En *VII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Valencia: Universidad.
INKELES, A. (1968): *¿Qué es la sociología?* México: Uthea.
JAEGER, R.M. (1998): *Complementary Methods For Researcher in Education.* Washington: AERA.
KAESTLE, C.F. (1993): «The awful regutation of education research». *Educational Reseacher*.
KANT, E (1978): *Filosofía de la historia.* México: FCE.
KERSCHENSTEINER, G. (1934): *La educación cívica.* Barcelona: Herder.
KEEVES, J.P. (Ed.) (1988): *Educational Research, methodology and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
KLAFKI, W. (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.* Wheim: Beltz Verlag.
KOETTING, J.R. (1984): *Foundations of Naturalistic Inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. Dallas, Tejas: Association for Educational Communications and Technology.
KRIEKEMANS, A. (1968): *Pedagogía General*. Barcelona: Herder.
KUHN, T.S. (1984): *La estructura de las revoluciones científicas.* Madrid: FCE.
LAKATOS, I. (1974): *La historia de la ciencia y sus revoluciones racionales*. Madrid: Tecnos.
LAMATA, R. y DOMÍNGUEZ, R. (2003): *Formación de formadores/as en educación no formal*. Madrid: Narcea.
LATHER, P. (1986): «Research as praxis». *Harvard Educational Review*, 56, 3.
LAUDAN, L. (1986): *El progreso y sus problemas: hacia una teoría del crecimiento científico.* Madrid: Encuentro.
LÁZARO, A. (1995): «Presente y futuro de la educación social». *En I Congreso Estatal de Educación Social.* Murcia: Universidad.
LERENA, C. (1982): «El oficio de maestro». *Revista Sistema*, 15.
LOPEZ-BARAJAS, E. (1993): «La investigación cualitativa versus cuantitativa». En LÓPEZ BARAJAS, E. y MONTOYA, J.: *I Seminario sobre metodología pedagógica*. Madrid: UNED.
LUZURIAGA, L. (1968): *Pedagogía Social y Política*. Buenos Aires: Losada.

— (1973): *Pedagogía.* Buenos Aires: Losada.
MAÍLLO, A. (1971): *Educación Social y Cívica*. Madrid: Escuela Española.
MANN, H.(1848): *Lectures on educatión.* London: Routledge.
MANN, T. (1984): *Doctor Faustus.* Barcelona: Herder
MARCÓN, P (1994): «La Formación de los educadores sociales». En MUÑOZ SEDANO, E. (Coord): *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular.
MARÍN, R. y PÉREZ, G. (1984): *Pedagogía Social y Sociología de la Educación.* Madrid: UNED.
MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1991): «La familia y las instituciones, agentes sociales prioritarios en el proceso educativo del menor». En MUÑOZ SEDANO, A.: *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Popular.
MEANA, L. (1996): *La microrevolución de Thomas Ruhn*. El País-Babelia.
MEDINA RUBIO, R. (1986): «Educación moral y comportamiento cívico-politico». *Revista española de Pedagogía*, 173.
— (1997): *Teoría de la Educación*. Madrid: UNED
— (1997): «La Educación. Estudio de reflexión científica». En MEDINA RUBIO, R.; RODRÍGUEZ NEIRA, T. y GARCÍA AREITIO, L.: *Teoría de la Educación*. Madrid: UNED (pp. 137-156).
— (Coord.) (1998): *Los Derechos Humanos y la Educación. Número monográfico de la Revista Española de Pedagogía*, 211, LVI.
— (1999): «Educación Social y cambio de valores». *Bordón*, 51, 4.
— (2001): *Teoría de la Educación Social*. Madrid: UNED.
MERINO, J.V (1997): *Programas de Animación Sociocultural. Tres Instrumentos para su Diseño y Evaluación.* Madrid: Narcea.
MERTENS, D.M. (1998): *Research methods in Education and Psychology*. Thousand Oaks (USA), Sage.
MOIX, M. (1991): *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Trinimun.
MOLLENHAUER, K. (1966): *Zur Bestimmung von Socialpädagogik und Socialarcbeit in der Gegenwart*. Weinheim: Beltz.
— (1986): «Conflictos y situaciones conflictivas en adolescencia a la luz de la Pedagogía Social». *Pedagogía Social*, 1.
— (1959): *Die Ursprünge der Socialpägogik in der industriellen Gersellchaft.* Berlín: Weinheim.
MOLLENHAUER, R. (1976): *Einfuhrüng in die Sotzrial Pädagogik.* Weinheim: Beitz Verlag.
MORADIELLOS. R. (1994): *El oficio del historiador.* Madrid: Siglo XXI.
MORALES, F. (1997): *Psicología Social*. Buenos Aires: Docencia.
MÚGICA, L. F. (1989): «La constitución científica de la Pedagogía Social en Alemania a partir de la filosofía de la vida (Libensphilosophie)». *Cuadernos de Realidades*

Sociales, 33/34.
— (1986): *En torno al origen de la Pedagogía Social en el pensamiento alemán.* Zaragoza: Certeza.
NAGEL, E. (1974): *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós.
NARCH, M (1988): «Hacia una Pedagogía de la inadaptación social». *Rev. Pedagogía Social*, 3 (pp. 109-113).
NASSIF. R. (1978): *Pedagogía General.* Madrid: Cincel.
NATORP, P (1913): *Pedagogía Social: Teoría de la Educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad.* Madrid: La lectura.
— (1919): *Sozialpädagogik.* W. REIN (Ed.): Enzyklopädisches Hanbuch del Pädagogik.
NICKLES, T. (1988): «Questioning and problems in philosophy of sciencie: problem solving versus directly truth-seeking epistemologies». En MEYER, M. (Ed.) *Questions and Questioning.* Germany: Walter de Gruyter.
NISBERT, J. (1988): «Policy-oriented Research». KEEVES, J.P. (Ed.) (1988): *Educational Research, methodology and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
NOHL, H. (1965): *Aufgaben und wege der sorial pádagogik.* Weinheim: Beitz.
NÚÑEZ, V. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
— (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio.* Buenos Aires: Santillana
— (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: Las propuestas de la Pedagogía Social.* Barcelona: Gedisa
O´CONNOR, D.J. (1973): «The nature and scope of educational theory». En G. LANGFORD Y D.J. O´CONNOR (Eds): *New Essays in the Philosophy of Education*. London: Routledge and Regan Paul.
ORTE, C. y MARCH, M. X. (1996): *Pedagogía de la Inadaptación social*. Valencia: Nau Llibres.
ORTEGA, J. (1999): *Pedagogía Social especializada.* Barcelona: Ariel
— (Coord). (2002): *Nuevos retos de la Pedagogía Social: la formación del profesorado.* Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
— (2003): «Realidades y desafíos» *Cuadernos de Pedagogía*, 321, Feb.
ORTEGA ESTEBAN, J. (1999): *Educación Social Especializada.* Barcelona: Ariel.
ORTEGA y GASSET, J. (1952): *Obras completas*. Tomos VI y VII. Madrid: Tecnos.
OTTO, H.U.; THIERSCH, H. (Hrgs), 2ª Ed: *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik.* Neuwied: Luchterhand Verlang; 2001.
PACHÓN IGLESIAS, C. (1988): *Manual de Pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac Ediciones.
PARCERISA, A. (1999): *Didáctica de la Educación Social*. Barcelona: Graó.
PARÍS, C. (1973): «Clasificación de las Ciencias Sociales». *Revista de Educación* 3.

PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo.* Madrid: Dykinson.
— (1997): *Cómo educar para la democracia*. Madrid: Popular.
— (1997): «La investigación en Educación Social. Metodologías». En PETRUS, A. (Coord..): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
— (1998): *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes I. Métodos, II. Técnicas y Análisis de datos cualitativos.* Madrid: Muralla.
— (2001), 2ª Ed: *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid: Narcea
— (2002), 5ª Ed: *Elaboración de proyectos sociales.* Madrid: Narcea.
— (2002): *Educar en valores.* Sao Paulo, Artmed.
— (2003): *Valores y actitudes democráticas en los jóvenes andaluces.* Sevilla. Junta de Andalucia.
PESTALOZZI, J.H. (1902): *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.* Madrid: Español.
PETERSON, P.L. (1998): «Why Do Educational Research? Rethinking Our Roles and Identities. Our Texts and Contexts». *Educational Research*, 27, 3.
PETRUS, A. (1994): «El educador social y el perfil del educador social». En SÁEZ CARRERAS, J. (Coord.): *El educador social*. Murcia: Universidad.
PFAFFENBERGER, H. (1978): Sozialarbeit / Sozialpädagogik. En SCHWENDTKE, A. (Ed.): *Wörterbuch der Sozialalbeit und Sozialpädagogik*. Heidelberg: Quefle & Meyer.
PIAGET, J. y otros (1982): *Tendencias de la investigación en las Ciencias Sociales.* Madrid: Alianza.
PLANCHARD, E. (1969*): Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Rialp.
POPKEWITZ, T. (1980): «Paradigms in Educational Sciencies. Diferents Mainings and Prenpose to Theory». *Jal of Education*, 102.
— (1988): «Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales». *Revista de Educación*, 285.
— (1988): *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
POPPER, K. (1984): *El universo abierto*. Madrid: Tecnos.
PLUMMER, K. (1989): *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la biografía del método humanista.* Madrid: Siglo XXI.
PRIGOGINE, I. (1997): *El fin de las certidumbres.* Madrid.: Taurus.
QUINTANA CABANAS, J.M. (1983): «Pedagogía, Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación». En BASABÉ, J. y otros: *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía*. Madrid: Anaya.
— (1984): *Pedagogía Social.* Madrid: Dykinson.
— (1984): «Los aspectos sociales de la educación». En Sansvisens, A. (Dird): *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
— (1986): «La profesionalización de la Pedagogía Soc*ial»*. *Pedagogía Social*.

— (1986): «Interdisciplinariedad en Ciencias de la Educación». En LÓPEZ BARAJAS, E.: *Integración de saberes e interdisciplinariedad.* Madrid: UNED.
— (1988): *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la Educación*. Madrid: Dykinson.
— (1994): *Educación Social. Antología de textos clásicos.* Madrid: Narcea.
— (1995): *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
— (1995): *Teoría de la Educación*. Madrid: Dykinson.
— (1997): «Antecedentes históricos de la Educación Social». En PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social.* Barcelona: Ariel (pp. 67-91).
RADL, R. (1984): «Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía Social». *Bordón*, 251.
REGLA, J. (1967): *Comprendre el món (Reflesions d´un historiador)*. Barcelona: Caraicren.
REZSOHAZY, R. (1988): *El desarrollo comunitario*. Madrid: Narcea.
RIERA ROMANÍ, J. (1998): *Concepto, formación y profesionalización del educador social y el pedagogo social*. Valencia: Nau Llibres.
RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1997). *Interdisciplinaridad: aspectos básicos*. Oviedo: Universidad (Aula Abierta).
RÖHRS, H. (1973): *Allgemeilne Erriehungswissenschaffe.* Weinheim: Beltz.
ROITH, CH. (1998): *Historia de la Teoría Crítica en la Pedagogía Alemana.* Madrid: Universidad Complutense.
ROJAS, A. (1971): *Guía para realizar investigaciones sociales*. Méjico: Universidad Autónoma.
ROMANS, M. y otros. (2000): *De profesión: educador/a social.* Barcelona: Paidós
RÖSSNER, L. (1973): *Theorie der Socialarbeit.* Münich: Basilea.
— (1974) *Scienza dell´educazione e pedagogía crítica.* Roma: Armando Editore.
— (1977): *Erziehungs und Sozialarbeitswinssenchaft.* München: Bagel.
RUBIO CARRACEDO, J. (1984): *Positivismo, Hermenéutica y Teoría Crítica en ciencias sociales*. Barcelona: Humanitas.
RUEDA, J.M. (1991): *Animación sociocultural y territorio*. Sevilla: Espasa.
RUIZ AMADO. (1929): «Escritos». En QUINTANA, J.M.: *Antología de textos clásicos.* Madrid: Narcea.
RUIZ DE OLABUÉNAGA, J.I. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
RUIZ TORRES, P. (1993): *Los discursos del método histórico.* Barcelona: Ariel.
SÁEZ, J. (1997): «La construcción de la Pedagogía Social: algunas vías de aproximación». En Petrus, A. (Coord.): *Pedagogía Social.* Barcelona: Ariel.
— (Coord.), (2002): *Pedagogía Social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores.* Málaga: Aljibe.
— (2003): «De la formación a la profesionalización». Rev. *Cuadernos de Pedagogía.* Nº

321.
— (2003): *La profesionalización de los educadores sociales.* Barcelona: Gedisa
SÁEZ, J. (1988): «El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social. *Pedagogía Social*, 3.
SALOMON, G. (1991): «Trascending the qualitative quantitative debate: the analytic and sistematic approaches to educational research». *Educational Researcher*, 20, 6.
SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. (1984): «Profesionalización del maestro rural». *Revista de Educación*, 274.
SANSVISENS, A: (1984): *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
SARRAMONA, J. (1985): *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual.* Barcelona: CEAC.
— (1989): *Fundamentos de Educación*. Barcelona: CEAC.
SARRAMONA, J y ÚCAR, X. (1988): «Areés d´intervenció en educació social». *Educar*, 9. Barcelona: Universidad.
SECO SERRANO, C. (1998): «La construcción de la historia objetiva». En VV.AA.: *Actas del III Congreso de la Asociación de historia contemporánea.* Valladolid: Universidad.
SÉLLER, A. (1987): *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona: Península.
SIERRA BRAVO, R. (1984): *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
SMITH, J. y HESHUSIUS, L. (1986): «Closing down the conversation the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers». *Educational Research*, 15.
SNEED, J.D.(1986): *The Logical Structure of Mathematical Physics*. Dordrecht: Reider.
SOLTIS, J. (1984): «On the nature of Educational Research». *Educational Research*, 10.
SROUFE, G. E. (1997): «Improving the "Awful Reputation of Education Research"». *Educational Research* 7.
STENHOUSE, L. (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
TENORTH, H.E. (1988): «Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones». *Revista de Educación*, 285.
TENTE FANFANI, E. y otros (1989): *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas.* Buenos Aires: Losada
TOURIÑÁN, J.M. (1987): «Función pedagógica y profesiones de la Educación». *Revista Bordón*, 266.
— (1989): «Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar». *Revista de Ciencias de la Educación*, 137.
TUGGENER, H. (1971): *Social work.* Weinheim: Beltz.
VAN DALEN, D.B. y MEYER, W.J. (1992): *Manual de técnicas de investigación educacional*. Barcelona: Paidós.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984): *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.

VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1980): *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid: CSIC.

VOLPI, C. (1986): «Tareas y funciones de la Pedagogía Social». Rev. *Pedagogía Social*, 1.

VON CUBE, F. (1981): *La ciencia de la educación.* Barcelona: CEAC.

WALKER, J.C. y EVERS, C.W. (1994): «Research in education: epistemological issues». En HUSEN, T. y POSTLEHWAITE, T. N. (Eds.): *The International Enciclopedia of Education*. London: Pergamon Press.

WARE, C.F. (1986): *Estudio de la comunidad.* Buenos Aires: Humanitas.

WARTOFSKY, M.W. (1987): *Introducción a la filosofía de la ciencia.* Madrid: Alianza Universidad.

WOLT, A. (1977): *Zur Geschichte der Sozialpädagogik im Rahmen der sozialem Entwicklung.* Donanwónth: Ludwig Auez.

WOODS, R. (1977): *Introducción a las Ciencias de la Educación.* Salamanca: Anaya.

YIN, R.K. (1989): *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.

ZAVALLONI, R. y MONTUCHI, F. (1977): *La personalidad en perspectiva social*. Barcelona: Herder.

Colección
EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.*
– *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.*
AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.*
– *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.*
AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M.: *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.*
AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.*
ARDOINO, J.: *Perspectiva política de la educación.*
ARIZA, C.; CESARI, M.ª D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: *Programa Integrado de Pedagogía Sexual en la escuela.*
ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Prólogo de Leonardo Boff.
AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo XX.*

BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.*
BERGE, Y.: *Danza la vida. El movimiento natural, una autoeducación holística.*
BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación educativa.*
BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.*
BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.*

CROSS, G. R.: *Introducción a la psicología del aprendizaje.*

DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H. y PETERS, R. S.: *Educación y desarrollo de la razón.*

FERMOSO, P.: *Manual de Economía de la Educación.*
FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia.*

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje.*
GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje.*
GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias de intervención educativa.*
GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: *Introducción a la historia de la Logopedia.*

HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación.*
HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar. Teoría y Técnicas de la Programación y del Proyecto Docente.*
HERSH, R.; REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.*
HONORÉ, B.: *Para una teoría de la formación.*
HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica.*
HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro.*

LLOPIS, C. (coord.): *Recursos para una educación global.*

MAQUIRRIAIN, J. M.: *Intimidad humana y Análisis Transaccional.*
MARDOMINGO, M.ª J.: *Psiquiatría para padres y educadores.*
MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.*
McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana.*
MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS. Formación para la ciudadanía.*

MORA, J. A.: *Psicología básica.*

O'DONOGHUE, M.: *Dimensión económica de la educación.*

PÉREZ JUSTE, R.; LÓPEZ RUPÉREZ, F.; PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación.*
POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad.*
POSTIC, M.: *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales.*
POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas.*
POVEDA, L.: *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral.*
– *Texto dramático. La palabra en acción.*

RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*
RODRÍGUEZ, A.; GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.*
ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.*
RUIZ, J. M.: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos.*

SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias.*
SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela.*
SCOTT, M. D. y POWERS, W. G.: *La comunicación interpersonal como necesidad.*
SIMON, H. Cl.: *La educación y la informatización de la sociedad.*
STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.*

TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.*
TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores.*
TITONE, R.: *Psicodidáctica.*

UNESCO: *Sobre el futuro de la educación.*
URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.*

VALLE, A. del: *Aportación bio-bibliográfica a la Historia de la Ciencia.*
VILLUENDAS, M. D.: *La identidad cognitiva. Estructura mental del niño entre 4 y 7 años.*

WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos.*

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil.*
– *Diseño y desarrollo curricular.*

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2017
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
narcea@narceaediciones.es

www.narceaediciones.es

Fotografía de la cubierta: Francisco Ramos

ISBN papel: 978-84-277-1440-3
ISBN ePdf: 978-84-277-1661-2
ISBN ePub: 978-84-277-2267-5

*Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (**www.cedro.org**) vela por el respeto de los citados derechos.*

Diseño de
Proyectos Sociales
Aplicaciones prácticas para su
planificación, gestión y evaluación
GLORIA PÉREZ SERRANO
GUÍAS PARA LA FORMACIÓN
narcea

Diseño de Proyectos Sociales

Pérez Serrano, Gloria
9788427722477
272 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

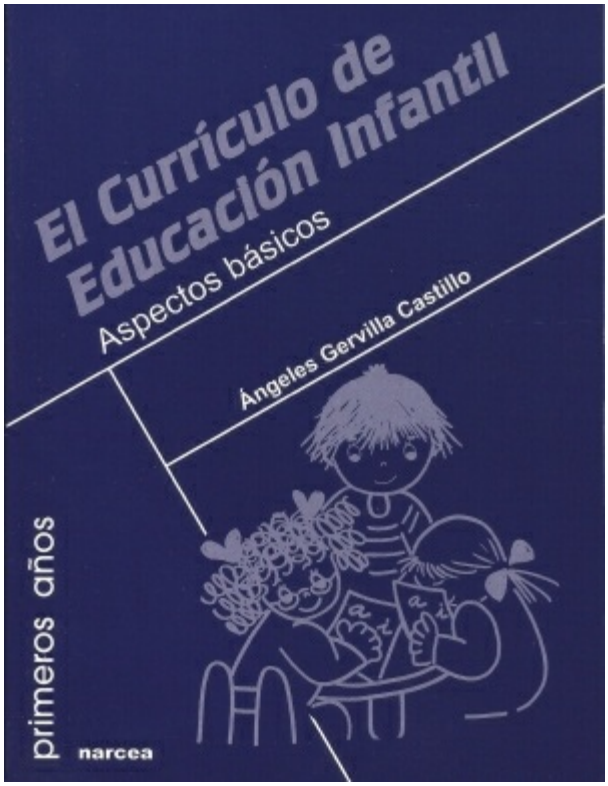
La obra aporta una exhaustiva información y formación al lector sobre la planificación, diseño y desarrollo de Proyectos, dentro del marco de la intervención social y socioeducativa, proporcionando las técnicas y estrategias adecuadas para su implementación, desarrollo y evaluación.

Está organizado en dos partes. La primera parte se centra en describir pormenorizadamente, de modo sencillo y didáctico, el concepto actual de planificación, las fases para elaborar un proyecto social, las técnicas de intervención para llevarlo a cabo, la evaluación del proceso y el informe final. Dedica especial atención al Enfoque del Marco Lógico, aportando la descripción de un caso práctico.

La segunda parte incluye tres ejemplos prácticos de Proyectos Sociales de Intervención, desarrollados y descritos siguiendo los pasos anteriormente expuestos.

El libro, escrito con rigor científico y con un lenguaje claro, sencillo y conciso, está dirigido principalmente a los profesionales de la intervención social, educadores sociales y trabajadores sociales.

Cómpralo y empieza a leer


El Currículo de Educación Infantil
Aspectos básicos
Ángeles Gervilla Castillo
primeros años
narcea

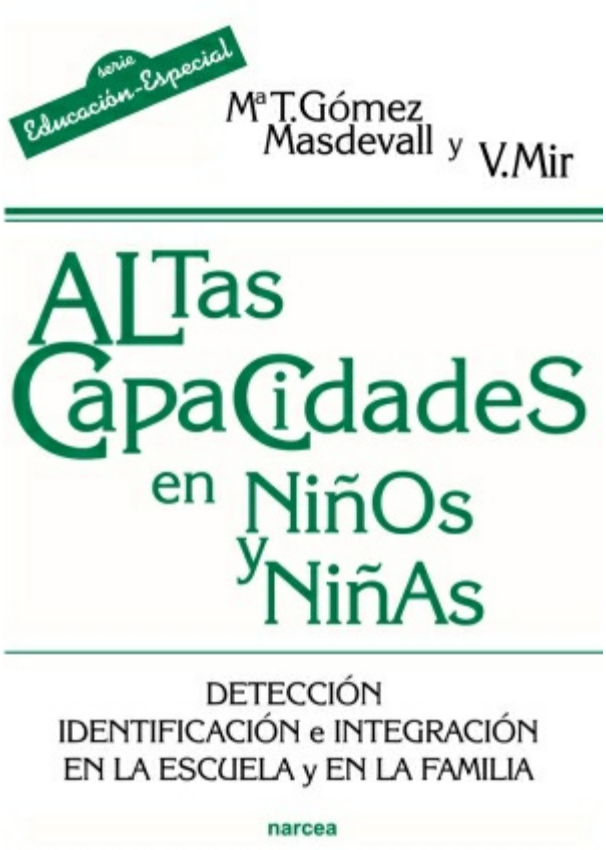
El currículo de Educación Infantil

Gervilla, Ángeles
9788427720916
128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Un libro breve, sencillo y práctico en el que se ofrecen modelos, medios, recursos y orientaciones de evaluación, para elaborar y poner en práctica el currículo de la educación infantil. Concede especial importancia al papel de la familia en esta etapa educativa y orienta sobre las relaciones familila-escuela. Dedica un capítulo final al Practicum en educación infantil. Un manual básico para la formación inicial de los maestros y maestras de los más pequeños.

Cómpralo y empieza a leer


serie
Educación Especial
Mª T. Gómez
Masdevall y V. Mir
ALTas
CapaCidadeS
en NiñOs
y NiñAs
DETECCIÓN
IDENTIFICACIÓN e INTEGRACIÓN
EN LA ESCUELA y EN LA FAMILIA
narcea

Altas capacidades en niños y niñas

Mir, Victoria
9788427721715
152 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

El libro presenta y estudia los aspectos básicos y más importantes sobre la personalidad de los niños-alumnos con altas capacidades. Estos alumnos presentan características varias y desconcertantes, pudiéndose mostrar retraídos o comunicativos en exceso, libres hasta parecer indisciplinados, indiferentes o emotivos, y creativos e individualistas para evitar aburrirse. La obra incluye un anexo en el que se ofrecen varios Cuestionarios, diferenciados por edades, para facilitar la detección, tratamiento e intervención de altas capacidades, desde la valoración de la familia, el educador y el propio alumno. Su lectura facilitará al profesorado y a las familias un trabajo en equipo, es decir, la cooperación necesaria de ambos; evitando que el aburrimiento se instale en sus alumnos e hijos, y procurando que estos logren una autoestima correcta y la capacidad de autogestionar sus propias capacidades.

Cómpralo y empieza a leer

WILLIAM F. PINAR
LA TEORÍA DEL CURRICULUM
ESTUDIO INTRODUCTORIO: JOSÉ Mª GARCÍA GARDUÑO
educación hoy estudios
narcea

La teoría del curriculum

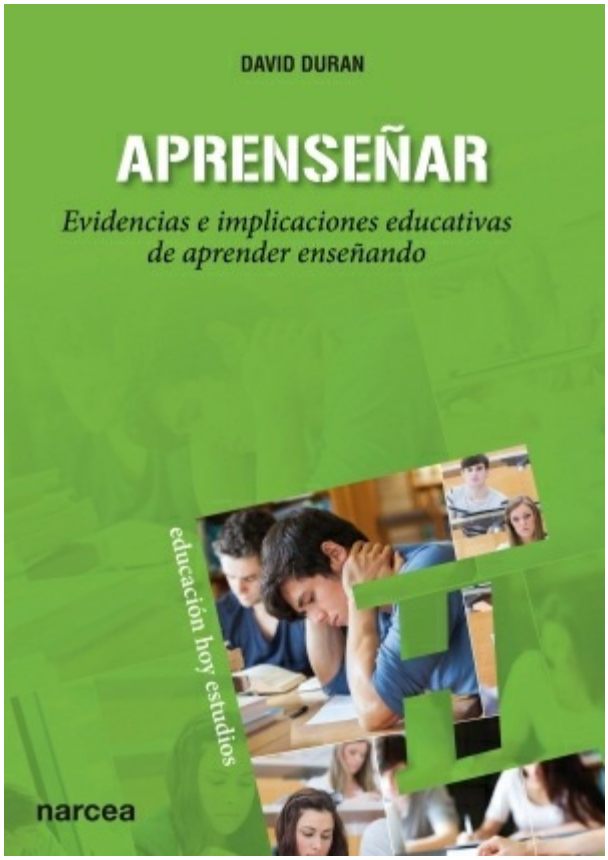
Pinar F., William
9788427721692
304 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

William Pinar es sin duda el teórico contemporáneo más importante del curriculum. Desde la década de los 70, Pinar ha encabezado los movimientos teóricos más importantes: la reconceptualizacion, la post-reconceptualización y la internalización del curriculum. Para este autor solo a través de la reconstrucción subjetiva del individuo podrá darse el cambio o reconstrucción social. El lector también podrá apreciar la originalidad de su teoría de género, raza y el "curriculum como lugar", así como sus argumentos en contra de las reformas educativas a las que el autor denomina "deformas". Pinar critica el desarrollo del curriculum, con base en lo procedimental; señala que vivimos en una cultura narcisista que diluye la subjetividad. Con la publicación de este libro, en el que por vez primera se traduce la obra de Pinar al español, el lector podrá apreciar la lucidez, originalidad y complejidad de la teoría pinariana del curriculum. Invitamos al lector interesado en los temas educativos y sociales a explorar la obra de este teórico magistral.

Dada la complejidad de la obra de Pinar y su desconocimiento en el idioma español, el libro se inicia con un amplio y documentado estudio introductorio a cargo de José María García Garduño, profesor de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México quien además ha llevado a cabo la revisión técnica. Ha traducido la obra Edmundo Mora, de la Universidad de Nariño.

Cómpralo y empieza a leer


DAVID DURAN
APRENSEÑAR
Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando
educación hoy estudios
narcea

Aprenseñar

Duran, David
9788427721685
144 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Este libro recoge por primera vez las evidencias científicas del neologismo –creado para la ocasión - aprenseñar: aprender enseñando. Las investigaciones disponibles muestran que, en determinadas condiciones, la actividad de enseñar –exclusivamente humana- comporta oportunidades de aprendizaje para quien la desarrolla. Si es así, ¿por qué no promovemos que nuestros alumnos aprendan enseñando a sus compañeros? Ello permitiría aprovechar las diferencias y acercar las instituciones educativas al aprendizaje informal que, potenciado por las tecnologías, ofrece relaciones igual a igual (P2P), basadas en aprender enseñando.

El libro recoge múltiples prácticas reales, en las cuales los estudiantes –en escuelas, institutos o universidades aprenden enseñando a sus compañeros. El libro ofrece, desde las evidencias de la investigación, guías prácticas para que los profesores podamos enseñar aprendiendo, lo que nos permitirá actualizar nuestros conocimientos y vivir la profesión con más plenitud.

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Portadilla 2
Título 3
Dedicatoria 5
Índice 6
PRESENTACIÓN, JOSÉ MARÍA QUINTANA CABANAS 10
INTRODUCCIÓN 12
1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL 17
Vía histórica: ¿Qué motivó el nacimiento de la Pedagogía Social? 18
La Pedagogía Social clásica 18
La Pedagogía Social en Alemania 19
Representantes de la Pedagogía Social 23
Pestalozzi 23
La obra pedagogico-social de A. Kolping 25
Hitos pedagógicosociales en el s. XIX. 26
La Pedagogía Social Moderna. Diesterwerg y Kerschensteiner 27
Etapas de la Pedagogía Social en Alemania 31
Primera etapa (1850-1920) 31
Segunda etapa: La tradición historicista y hermenéutica. H. Nohl (1920-1933) 36
Tercera etapa (1933-1949): Utilización de la Pedagogía Social para la propaganda política 42
Cuarta etapa: Desde 1949 a nuestros días. Delimitación profesional 43
Conclusión 53
2. OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL 55
La educación como ámbito del saber 55
Filosofía de la ciencia y problemas epistemológicos 56
Ciencias Sociales y su clasificación 57
La educación como ámbito del saber 59
¿Qué tipo de ciencia es la Pedagogía? 61
Objeto de estudio de la Pedagogía Social 63
La educación del individuo para vivir en comunidad (Natorp, Ruiz Amado) 64
La educación en su relación con la sociedad (Luzuriaga) 64

La sociedad educadora (Volpi, Rutelli) 65
Educación Social del ser humano. La sociabilidad (Fermoso, Marín, Arroyo, Ortega y Pérez) 65
Qué se entiende por Pedagogía Social 68
Conceptos de autores relevantes 68
Nuestra definición de Pedagogía Social 71
Diferentes concepciones de la Pedagogía Social 72
Pedagogía Social como doctrina de la formación social del individuo 73
Como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo 73
Como teoría de la acción educadora de la sociedad 74
Como doctrina de la beneficencia, pro-infancia y juventud 75
Como doctrina del sociologismo pedagógico 76
3. LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO CIENCIA. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL 78
La Pedagogía Social entre las Ciencias de la Educación 78
La educación en el marco del saber pedagógico 78
La Pedagogía Social entre las Ciencias de la Educación 80
Carácter científico de la Pedagogía Social 86
Carácter normativo y prescriptivo de la Pedagogía Social 89
Carácter teóricopráctico de la Pedagogía Social 90
La Pedagogía Social y su relación con otras disciplinas 93
Pedagogía Social y Pedagogía General 94
Pedagogía Social y Psicología Social 96
Pedagogía Social y Sociología de la Educación 97
Pedagogía Social y Trabajo Social 98
Diferentes perspectivas de la Pedagogía Social 103
Pedagogía Social como ayuda 103
Pedagogía Social como una tecnología social 104
Pedagogía Social como saber autónomo (Pedagogía especial y tecnología social) 107
Especificidad disciplinar de la Pedagogía Social 108
Objeto de estudio de la Pedagogía Social 109
Ciencia pedagógica 109
Ciencia práctica y aplicada 109
Integración teórica 110
La Pedagogía Social como Ciencia de carácter interdisciplinario 110

Métodos en Pedagogía Social 111
Vertiente profesional de la Pedagogía Social 112
4. LA EDUCACIÓN SOCIAL. OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL 114
Perspectivas según algunos autores 114
Problemas conceptuales 116
Vertientes de la Educación Social: socialización y tratamiento de la inadaptación social 116
Aportaciones de diversos autores 118
¿Qué se entiende por Educación Social? 118
Objetivos de la Educación Social 120
Perspectivas de la Educación Social 123
La Educación Social supone una intervención desde el ámbito socioeducativo 126
Pretende corregir la concepción clásica de institucionalización 127
Es una practica social que media en la socialización de los individuos 127
Propone acciones ajenas a lo subsidiario y asistencial 128
Es un recurso integrado en la comunidad 128
Definición de Educación Social 129
Vinculación con otros conceptos 131
El educador y el pedagogo social 134
Ámbitos de intervención del educador social 136
Profesionalización y funciones del educador social 138
Profesionalización del pedagogo social 145
5. LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO DISCIPLINA ACADÉMICA 150
La Pedagogía Social en la Universidad española 151
Desplazamiento de la Pedagogía Social a la Sociología de la Educación 152
Resurgir de la Pedagogía Social en la Universidad española 152
Colaboración entre profesores de Universidad y educadores sociales 153
Producción científica 158
¿Cómo ha surgido la figura del educador social? 159
Títulos de Educación Social y Pedagogía Social 160
Título de Diplomado en Educación Social 161
Título de Licenciado en Pedagogía Social 164
Impulso de la Pedagogía Social en la Universidad 169

Espacios profesionales del educador social y pedagogo social 170
Vinculación teoría-práctica en la formación del educador y pedagogo social 172
6. EL MÉTODO HEURÍSTICO EN EDUCACIÓN. VÍA ANALÍTICA DE DIFERENCIACIÓN DISCIPLINAR 176
Aproximación al concepto de método 178
Hitos en el desarrollo del método 181
Precursores 181
Desarrollo del método. De Descartes a nuestros días 182
El problema del método 184
Paradigmas en la investigación en educación 184
Paradigma positivista/postpositivista 186
Paradigma interpretativo 188
Paradigma sociocrítico 190
Paradigma orientado a la decisión y al cambio 192
Debate sobre el positivismo y el enfoque sociocrítico 193
Debate entre Adorno y Popper 194
Análisis comparativo y soluciones propuestas 195
Propuesta de comparación 200
Unidad, diversidad o complementariedad paradigmática 201
Síntesis de las visiones analizadas 205
¿En qué consiste la investigación socioeducativa? 209
Investigación vinculada al contexto 211
Problemas metodológicos y consideraciones generales 212
7. LA PEDAGOGÍA SOCIAL DESDE LOS DIFERENTES PARADIGMAS 214
Perspectivas y polémica sobre los paradigmas de la Pedagogía Social 215
Perspectiva cualitativa 216
Orientación del raciocinio critico (Brezinka, Rössner) 218
Orientación interpretativa-simbólica y hermenéutica (Nohl, Pallat, Litt, Bäumer) 219
Orientación crítica (Mollenhauer, Giesecke) 221
Aportaciones desde los diferentes paradigmas a la Pedagogía Social 223
Hacia un pluralismo integrador multimétodo 225
Principio de complementariedad/diferencia 226
Nexos de unión. Aportación a la Educación Social 228

Apuesta por la investigación multimétodo 229
La unidad de la investigación educativa. Los valores como eje 231
Reflexiones sobre el proceso 232
Reputación de la investigación educativa 234
Recursos humanos y creación de equipos interdisciplinares 235
Dificultades y barreras de la investigación en Pedagogía Social 237
8. INTERVENCIÓN EN PEDAGOGÍA SOCIAL 241
Técnicas específicas de intervención en Educación Social 242
Técnicas preventivas 242
de ayuda 242
de carácter terapéutico 243
orientadas a trabajar el currículum social 243
de resolución de conflictos 243
Elaboración y diseño de Proyectos Sociales 244
Elementos para elaborar un Proyecto 247
Diagnóstico y análisis de la realidad 250
Planificación 261
Aplicación-ejecución 269
Evaluación 271
Informe y difusión de la información 278
Reflexión crítica 280
EPÍLOGO: JOSÉ MARÍA QUINTANA CABANAS 282
BIBLIOGRAFÍA 285
Página de créditos 299